DOCUMENT RESUME

ED 467 178 PS 030 558

AUTHOR	Moreno Garcia, Teresa, Ed.
TITLE	Iniciativa sobre Efectividad: Un entorno para el aprendizaje (Initiative about Effectiveness: An Environment for Learning).
INSTITUTION	Bernard Van Leer Foundation, The Hague (Netherlands).
ISSN	ISSN-1566-6476
PUB DATE	2000-00-00
NOTE	43p.; Theme issue. Two issues of "Espacio para la Infancia" are published per year. For issue number 14, see PS 030 557.
AVAILABLE FROM	Bernard van Leer Foundation, P.O. Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands. Tel: 31-70-351-2040; Fax: 31-70-350-2373; e-mail: registry@bvleerf.nl. For full text: http://www.bernardvanleer.org.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	Espacio para la Infancia; n15 spec iss 2000
LANGUAGE	Spanish, Portuguese
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Child Development; Cultural Relevance; Documentation; *Early Childhood Education; Foreign Countries; Multilingual Materials; Parent Education; Program Effectiveness; Program Evaluation; Workshops
IDENTIFIERS	Cultural Sensitivity

ABSTRACT

This Spanish- and Portuguese-language bulletin presents articles focusing on the Effectiveness Initiative (EI), a project of the Bernard van Leer Foundation for making a qualitative analysis of those elements of the programs of Early Childhood Development (ECD) that benefit the participants and their communities and cultures. The first article gives an overview of the EI, and the following articles cover the project's methodology, the initial outcomes, what takes place in the workshops, and the use of non-written means of communication to record the activities of the ECD projects. The articles are as follows: (1) "Effectiveness Initiative (A project of the van Leer Foundation)"; (2) "Knowledge-Generating Processes"; (3) "Reflections on the Inner Workings, the Processes and the First Results"; (4) "The Workshops: A Space for Individual and Collective Change"; and (5) "A Look Back: Documentation and Communication through Audiovisual Media." (BH)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

Espacio para la Infancia

ED 467 178

EDICION ESPECIAL · NUMERO 15

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
B. N. Cohen
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
1

Iniciativa sobre Efectividad:

Un entorno para el aprendizaje

BEST COPY AVAILABLE

2

Bernard van Leer Foundation

PS 030 508

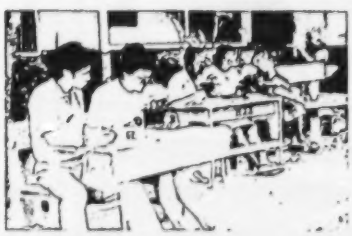
Bernard van Leer Foundation

Editora: Teresa Moreno García
Diseño y Producción: Homemade Cookies
Graphic Design bv

La presente edición de *Espacio para la Infancia* es una traducción del último número de *Early Childhood Matters,* dedicada a la Iniciativa sobre Efectividad que *la Fundación Bernard van Leer* está llevando a cabo.
Queda autorizada la reproducción total o parcial, citando la fuente, y siempre que se realice sin fin comercial.
Los proyectos aquí expuestos no están necesariamente apoyados por la Fundación.
Los puntos de vista y opiniones expresados en Espacio para la Infancia corresponden exclusivamente a sus autores.
Para suscripciones y colaboraciones, contactar con la editora en la dirección indicada en la contraportada.

ISSN 1566-6476

Foto portada: Gerry Sal[illegible]le



Sumario

La Iniciativa sobre Efectividad 3

Los procesos de generación del conocimiento 6
Babeth Ngọc Hân Lefur

Reflexiones sobre la dinámica, los procesos y los primeros resultados 15
Leonardo Yánez

Los talleres: un espacio para el cambio individual y colectivo 24
Tom Lent

Vuelve a mirar 34
Angela Ernst

La Iniciativa sobre Efectividad

La Iniciativa sobre Efectividad (*Effectiveness Initiative,* EI) tiene como objetivo el análisis cualitativo de aquellos elementos que propician que los programas de Desarrollo Infantil Temprano (*Early Childhood Development,* ECD) beneficien a las personas que participan en ellos, y también a las comunidades y culturas a las que van dirigidos. Los objetivos específicos de la iniciativa son los siguientes:

- Fomentar el diálogo entre los diferentes proyectos e instituciones en relación con el tema de la efectividad y los retos planteados en los programas de ECD.
- Comprender mejor la interdependencia existente entre los diversos factores que intervienen en un programa: procesos, actividades y resultados.
- Perfilar el concepto de efectividad, definiendo aquello que hace que un programa sea efectivo y en qué circunstancias, identificando qué elementos refuerzan y cuáles obstaculizan los programas en un contexto determinado, y especificando qué información puede extraerse de esta delimitación de conceptos para ser aplicada con carácter general a cualquier programación que pretenda ser efectiva.

Para lograr nuestra meta, estamos trabajando con diez programas de Desarrollo Infantil Temprano, cada uno de los cuales representa un enfoque y un contexto diferentes a la hora de programar una intervención en la primera infancia. Estamos integrando en la iniciativa a personas procedentes de los diez proyectos y a miembros de diferentes ONG internacionales, con el fin de que el estudio sea llevado a cabo por equipos interculturales. Estamos utilizando y creando herramientas que permiten obtener información detallada sobre los complejos procesos desarrollados en estos programas.

En términos generales, se puede decir que lo que se propone la EI es contribuir al fomento del diálogo permanente sobre los programas de ECD. Al mismo tiempo, comprobar también, la utilidad de aplicar métodos de investigación cualitativa en el campo del Desarrollo Infantil Temprano, que nos permitan comprender mejor todo lo que observamos, escuchamos, percibimos y conocemos acerca de la efectividad de los programas. No hemos establecido normas comparativas ni hemos prescrito un conjunto de métodos que deban ser aplicados en cada una de las sedes participantes. Pensábamos que dando vía libre a que cada una de ellas desarrollara sus propios procesos y recursos de investigación (enfoques, metodologías y herramientas), se incrementaría de modo significativo la posibilidad de obtener un conocimiento y comprensión más profundos de cada programa. Pero también esperábamos ser capaces de identificar patrones comunes a todos los proyectos. Para ello, estamos diseñando una "caja de herramientas" para la EI, formada por una serie de enfoques, técnicas y metodologías. Cada uno de los proyectos participantes puede utilizar una o varias de ellas, o incluso ninguna, y también puede modificarlas y añadir otras en función de las necesidades locales.

Foros para compartir y aprender

Una de las herramientas más valiosas de las que disponemos son las reuniones –normalmente talleres–, que se celebran periódicamente y en las que concurren miembros de los equipos participantes. Estas reuniones constituyen un foro de debate en el que los equipos intercambian las lecciones aprendidas en cada uno de los programas, comparten sus puntos fuertes y sus retos, y planifican las líneas de actuación en relación con los objetivos fijados en la EI.

La primera reunión de este tipo tuvo lugar en junio de 1999, en La Haya, a la que asistieron miembros de los diez equipos participantes. El resultado fue disponer de un mayor conocimiento sobre las metas y objetivos perseguidos por la EI. Además, los participantes com-

India: *Concentrados en la tarea*
Foto: Liana Gertsch

partieron sus expectativas respecto a lo que esperaban ser capaces de aportar a la EI y lo que esperaban obtener como resultado de la misma. Al finalizar el taller, habían redactado planes de actuación con detalles de las actividades específicas a desarrollar durante el resto del año.

La segunda reunión se organizó para congregar a los equipos de los programas de Latinoamérica. Se celebró en Guatemala, bajo los auspicios de *Redd Barna*. Su objetivo fue realizar una actualización de las actividades de la EI en los programas de Perú, Colombia y Honduras, así como compartir las herramientas utilizadas en las diferentes sedes, intercambiar la experiencia acumulada hasta ese momento, hacer planes para el futuro, y definir el tipo de actividades a presentar en una posterior conferencia que se celebraría en noviembre de 1999.

Dicha conferencia sobre la EI se celebró en La Haya, dentro del programa de actividades organizadas por la Fundación Bernard van Leer en su 50 aniversario. Durante la misma, 15 miembros procedentes de los 10 equipos participantes en la EI, compartieron con un público cuidadosamente seleccionado la experiencia adquirida hasta entonces. Dicho público estaba compuesto por 25 planificadores de políticas de primera infancia provenientes de universidades, fundaciones, organizaciones donantes y organismos gubernamentales.

Este año se ha continuado con la puesta en funcionamiento del proyecto EI en las 10 sedes y, paralelamente, se ha iniciado la fase de transferencia y diseminación. La primera gran actividad colectiva fue un taller celebrado en Oporto (Portugal). En él, todos los equipos aprovecharon la oportunidad para compartir ideas y experiencias relacionadas con las herramientas cualitativas y con los métodos de recopilación y análisis de datos. También se dieron a conocer nuevas vías de comunicación que permiten presentar eficazmente la información obtenida a públicos diversos, y se diseñaron planes concretos para poder aplicar a los respectivos programas los conocimientos que se están adquiriendo gracias a la EI.

Una de las consecuencias directas del taller de Portugal, fue la decisión de celebrar reuniones con objetivos muy concretos para consolidar lo que se está aprendiendo en las diferentes sedes, y afianzar también las conclusiones que puedan extraerse de la interrelación entre ellas (a partir de la página 24) se descri-

ben las características de este tipo de reuniones. También se están introduciendo o diseñando estrategias innovadoras de comunicación para la creación de productos y actividades que permitan compartir los hallazgos y descubrimientos de la EI con todas las partes interesadas. Al mismo tiempo se está desarrollando una metodología de aprendizaje con el fin de definir procesos para la integración de la investigación cualitativa en los programas de Desarrollo Infantil Temprano.

En la presente edición hemos reunido una serie de artículos que abordan diferentes aspectos relacionados con los primeros 18 meses de funcionamiento de la EI. Sin embargo, no conviene leerlos aisladamente, puesto que todos reflejan de modo colectivo el espíritu de la EI y la naturaleza de los procesos que dicha iniciativa está continuamente desarrollando. El primer artículo, firmado por Babeth Lefur, proporciona una panorámica general de las experiencias y logros obtenidos, y presenta un análisis de algunas de las áreas que han demostrado ser especialmente significativas (véase página 6). A continuación, Leonardo Yánez presenta una serie de reflexiones sobre la dinámica, la realidad y los procesos de la EI hasta el momento, y también analiza algunos de los primeros hallazgos de la iniciativa (véase página 15). Por su parte, Tom Lent ofrece un estudio exhaustivo sobre la facilitación en los talleres participativos. No se trata sólo de un informe técnico sobre el funcionamiento de dichos talleres, sino más bien de un análisis de los propios procesos de participación, que pone de relieve el importante papel que estos desempeñan en la EI (véase página 24). Por último, Angela Ernst demuestra que tanto las fotografías como otros recursos gráficos (herramientas que están siendo utilizadas en la EI para relatar las historias de los proyectos) pueden servir para expresar felizmente ideas y datos muy difíciles de transmitir por otros medios (véase página 34).

En conjunto, estos artículos trazan una buena panorámica de los objetivos que la EI pretende alcanzar, indican cómo se está desarrollando esta iniciativa en la práctica –en lo que se refiere a los procesos y recursos de investigación– y revelan algunos de sus primeros hallazgos. Habíamos concebido la Iniciativa sobre Efectividad como un modelo abierto y transparente, en el que compartir nuestras hipótesis, dudas y conclusiones a medida que íbamos avanzando, y esto es lo que estamos haciendo. Sabíamos que cometeríamos errores y que nos veríamos sorprendidos en ocasiones, y así ha sido. Como decíamos al principio de esta introducción, estábamos dispuestos a modificar nuestro rumbo, y la realidad es que hemos efectuado algunos cambios, como sin duda queda reflejado en el contenido de estos artículos.

El Equipo Coordinador de la EI

A Iniciativa sobre Efectividade

A Iniciativa sobre Efectividade (EI) é um projecto de investigação impulsado pela Fundação Bernard Van Leer com a finalidade de conhecer o que faz com que um programa de Desenvolvimento Infantil Prematuro (ECD) funcione de forma efectiva.

São dez os programas participantes no estudo, todos eles com enfoques diferentes e localizados em distintos contextos com a finalidade de enriquecer os processos e recursos de investigação. Pretende-se comprovar a utilidade dos métodos de investigação qualitativa no campo de ECD. Propõe-se a configuração de uma "caixa de ferramentas de EI" onde se descrevam e analisem as ferramentas e enfoques metodológicos que cada programa utiliza de acordo com as suas características e vias de comunicação para informar a públicos diversos.

As reuniões e as oficinas celebradas entre as equipas de investigação participantes constituíram o foro de debate necessário para o intercâmbio de ideias, as lições aprendidas, o desenho e o seguimento das linhas de actuação da EI.

A presente publicação mostra as experiências e logros obtidos após 18 meses de funcionamento, assim como, as reflexões e análises dos primeiros achados como consequência da Iniciativa sobre Efectividade.

BEST COPY AVAILABLE

Los procesos de generación del conocimiento

Babeth Ngọc Hân Lefur

Miembro del Equipo Coordinador de la EI

Tal y como se afirma en la introducción, la Iniciativa sobre Efectividad (EI) tiene como objetivo hacer posible que cada uno de los proyectos participantes se explore a sí mismo siguiendo el método que considere más apropiado dentro del marco de trabajo de esta iniciativa. La meta es descubrir qué factores han contribuido al éxito del programa, y cuáles lo han obstaculizado. En la práctica esto significa que:

1. Hay un equipo que trabaja localmente con cada proyecto, que dirige la investigación, la lleva a cabo y efectúa el análisis interno, tanto de los procesos utilizados en la investigación como de los resultados obtenidos. Este equipo está formado por miembros del proyecto y por personal externo.
2. Cada proyecto, con su correspondiente equipo local, elige un tema de investigación.
3. Cada proyecto, con su correspondiente equipo local, determina el modo en que va a efectuar la investigación, utilizando para ello un conjunto de herramientas y procesos reconocidos por la EI o desarrollados por la misma, pero también descubriendo o inventando nuevas herramientas y procesos.
4. Cada proyecto y su equipo de trabajo local debate, analiza y documenta los procesos y los resultados de la investigación.
5. Todos los temas se comparten, analizan y debaten con el resto de los proyectos y equipos participantes.
6. De la interacción entre las diferentes sedes se deducen conclusiones que son aplicables a los programas de ECD, y al desarrollo de las políticas pertinentes.

Para garantizar el seguimiento y coherencia general de la Iniciativa sobre Efectividad, se ha creado un Equipo Coordinador (*Coordinating Team*, CT). Además, se organizan periódicamente talleres participativos (véase la introducción), a los que acuden los equipos locales y el CT. Por otro lado, se fomenta la interacción con un Comité Asesor (véase página 10) y se recurre a la comunicación directa por medio de circulares dirigidas a todos los interesados.

El objeto del presente artículo es exponer los resultados obtenidos a lo largo de los primeros 18 meses de funcionamiento de la EI. Hasta la fecha, la mayor parte de los logros alcanzados en este proceso de aprendizaje tienen que ver con uno de estos dos ámbitos: 1) procesos desarrollados dentro de los propios equipos locales y procesos resultantes de la interacción entre las diferentes sedes, y entre las sedes y el equipo coordinador; y 2) aprendizaje y códigos de conducta en la investigación de acción participativa dentro del contexto internacional de ECD.

Proceso de investigación desarrollado por la EI hasta la fecha

Desde el principio, se sabía que sería muy difícil llegar a una definición o conceptualización única de lo que es efectividad. Al fin y al cabo, los proyectos los diseñan y desarrollan un grupo más o menos flexible de seres humanos, que trabajan en conjunción con y para otras personas, a lo largo de muchos años, y en una amplia variedad de contextos y circunstancias, que no dejan de transformarse y evolucionar. Esta realidad determina muchos de los aspectos operativos de la EI. Así, para garantizar la multiplicidad de perspectivas en el seno de la iniciativa, cada equipo local está integrado por participantes "internos" y "externos". Con el objetivo de potenciar la diversidad, se otorga un gran protagonismo al debate y al análisis de los datos y experiencias que se intercambian entre las diferentes sedes. Y para dar cabida a las múltiples realidades que esperamos poner al descubierto, y al mismo tiempo dejar patente el dinamismo del proceso, hemos desestimado imponer un único conjunto de herramientas y procedimientos a todas las sedes de forma obligatoria. La ventaja de iniciar el proceso sin una normativa fija es la flexibilidad que se otorga a los equipos locales, permitiendo que sus procedimientos evolucionen en consonancia con el objetivo de la investigación, y posibilitando la aplicación de nuevas herramientas. Este enfoque abierto ha propiciado la adopción o desarrollo de un amplio abanico de herramientas y metodologías, desde la más convencional hasta la más creativa e innovadora.

Recopilación de datos

La analogía del río

Se recurrió a la analogía de un río con el fin de representar visualmente el curso de un proyecto. Al igual que una corriente de agua, los proyectos tienen un curso o dirección, y están sujetos a la influencia de numerosos factores a medida que discurren desde su nacimiento (la idea original) hasta el océano (su expresión final). Ejercen un impacto sobre todas las personas, circunstancias y acontecimientos que se encuentran a lo largo del camino, y, en sentido contrario, también éstos se ven afectados.

Esta analogía se ha convertido en una herramienta útil que permite a los equipos locales dibujar un mapa de los elementos que han influido sobre el proyecto a lo largo del tiempo, de un modo muy gráfico y creativo. Ahora bien, la aplicación de esta herramienta varía en función de la forma en que las personas quieren relatar sus historias. En ocasiones, los relatos individuales se reflejan en ríos por separado, y a continuación se comparan todos ellos para dibujar una imagen común más amplia. Otras veces se busca el consenso desde el principio, y se dibuja un solo río para relatar la historia de todo el proyecto.

En cualquier caso, la aplicación de la analogía del río ha estimulado un diálogo fructífero sobre los acontecimientos fundamentales y las principales influencias y resultados de los proyectos. Ha ayudado a las personas que trabajan en ellos a ser mucho más conscientes de la propia dinámica de sus proyectos, y ha generado debates que no se hubieran producido de haberse utilizado instrumentos mucho más normalizados, como las entrevistas y los cuestionarios.

Aplicación de herramientas desarrolladas por el PLA

Los equipos locales de la EI están aplicando algunas de las herramientas propias del Aprendizaje y Acción Participativa *(Participatory Learning and Action)*, también conocido por las siglas inglesas PLA. Tiene su origen en una metodología denominada Evaluación Rápida *(Rapid Appraisal)* o RA, que comenzó a ser utilizada en la década de los años setenta, basada en los principios de la investigación participativa y aplicaba métodos procedentes de la antropología y de la investigación de campo. Su objetivo consistía en obtener una evaluación rápida, pertinente y rentable sobre las condiciones existentes en el seno de una comunidad, con el fin de facilitar el diseño de proyectos de desarrollo rural. Posteriormente, la metodología evolucionó y recibió el nombre de RRA (*Rapid Rural Appraisal*, o Evaluación Rural Rápida) y, aunque las comunidades locales ya podían participar, en realidad el método estaba destinado a ser utilizado por personas ajenas al programa, que llegaban y recopilaban información para a continuación llevársela consigo y diseñar el proyecto que consideraban más apropiado.

Con el tiempo, cada vez fue mayor el control ejercido por la comunidad sobre el proceso, con lo que el método pasó a denominarse PRA *(Participatory Rural Appraisal)* o Evaluación Rural Participativa. Recientemente se han producido cambios notables, de modo que esta técnica ya no se utiliza únicamente como herramienta de diagnóstico, sino que se aplica a proyectos que están en desarrollo, y con la plena participación de la comunidad. Por ello ahora se conoce con el nombre de PLA *(Participatory Learning and Action)* o Aprendizaje y Acción Participativa. Cuando se aplica correctamente, la función de los participantes externos consiste en actuar como aprendices, organizadores, catalizadores y facilitadores de la definición de necesidades que ha de efectuar la propia comunidad. A continuación, trabajan con ella para diseñar un plan de medidas que permita cubrir dichas necesidades.

En el seno del PLA, son varios los métodos que se utilizan para ayudar a las comunidades a que relaten su historia. Estos métodos proceden principalmente del campo de la antropología social. Se trata, entre otros, del trazado de mapas de la comunidad (viviendas, centros de salud, escuelas, lugares de culto, recursos acuíferos, etc.), organización de grupos focales, entrevistas semiestructuradas, diagramas y dibujos, ejes temporales (historia local, diagramas estacionales), matrices, graduación de variables, y, por último, observación directa. El marco temporal para la realización de estas actividades no siempre es el mismo, pero lo habitual es haber completado el proceso en un período de una a tres semanas. Los mejores resultados se obtienen a partir de equipos multidisciplinarios, en los que cada uno de los miembros aporta una perspectiva diferente al estudio.

El grado de éxito de esta técnica viene determinado en gran medida por el comportamiento y actitudes personales de los miembros del equipo. Se requiere, ante

todo, capacidad de autocrítica y habilidad para aprender de los errores. También son imprescindibles el respeto a todas las personas con las que se está trabajando y la plena confianza en su capacidad para acometer la tarea. Hay que dialogar con otros seres humanos, hay que "pasar el testigo" a los miembros de la comunidad, quienes se convierten en los principales protagonistas, en calidad de personas que enseñan y analizan. La meta final es establecer la perspectiva interna sobre la comunidad y comprenderlas en su conjunto. El proceso puede resultar una experiencia gratificante para todos los participantes, y puede proporcionar información muy valiosa.

El PLA encierra también la idea básica de que la investigación siempre conduce a la acción. En el ámbito de la comunidad, esto implica que el proceso de aprendizaje ha de desembocar en un plan de medidas. A su vez, los investigadores han de llevar a cabo procesos de seguimiento, ya que han adquirido una serie de responsabilidades frente a los participantes locales.

En el marco de la Iniciativa de la Efectividad, el equipo local de Filipinas está aplicando una serie de herramientas del PLA para estudiar la interacción entre padres y niños, y las prácticas de educación infantil dentro de las comunidades afectadas por la erupción del volcán Pinatubo. Examinemos a continuación algunas de las mismas.

Gráficos de organización del tiempo y periódicos
Dado el elevado índice de analfabetismo en la comunidad, les resulta mucho más fácil expresarse oralmente sobre sus experiencias y representarlas por medio de dibujos y símbolos. De esta forma, realizan gráficos sobre la organización diaria del tiempo y posteriormente se analiza con ellos los datos obtenidos a partir de dichos gráficos, junto con la información procedente de periódicos, entrevistas individuales documentadas y las reuniones realizadas con los distintos grupos. Los resultados obtenidos en estos análisis se debaten en talleres grupales dirigidos a los padres. Las herramientas de organización del tiempo también se aplican al estudio de la socialización infantil por géneros, y de los *roles* de las madres y padres como cuidadores. Además, suelen ser complementadas con entrevistas a padres e hijos en sus propios hogares, y con debates entre grupos, dentro del programa de educación de los padres en el hogar.

Ejes temporales: dibujos y entrevistas con los niños y líderes de la comunidad
En esta ocasión participaron dos grupos netamente distintos: ancianos y niños mayores. El objetivo inicial consistió en situar en un eje temporal las vivencias de estas personas en relación con el reasentamiento de sus poblaciones. Con este ejercicio, mayores y pequeños tuvieron la oportunidad de recordar cómo era su vida antes de la erupción, y de compararla con los primeros años en las nuevas zonas de asentamiento. De este modo, el equipo local pudo documentar los acontecimientos -documentación básicamente destinada a formar parte de una más amplia sobre la historia de los "nuevos" pueblos fundados por las comunidades. En último término, los ejes temporales también servirán para profundizar en las diferentes respuestas y cambios producidos en la interacción entre los niños y los adultos de la comunidad. Asimismo, el equipo local recurrirá a los archivos de anécdotas de los años iniciales del proyecto, para compararlos, en su caso, con los datos más recientes procedentes de los debates y ejes temporales.

Libros de familia
Esta herramienta consiste en la elaboración de libros que describen la vida cotidiana de niños y padres a partir de entrevistas, fotos y dibujos realizados por los propios interesados, que se van añadiendo progresivamente al libro. La actividad pone al descubierto, entre otros, algunos datos sobre las prácticas educativas infantiles y sobre la socialización por género. Durante los dos próximos años se pretende seguir trabajando con los libros, involucrando al mayor número posible de familias participantes en el proyecto. Al final, las diferentes comunidades contarán con una colección de libros de familia que pueden intercambiar entre sí y que, de hecho, conformarán una biblioteca comunitaria sobre sus vidas como familias.

Organización y racionalización de los datos

La recopilación de los datos es el primer paso. Posteriormente, deben ser tratados de manera que hagan justicia a sus respectivos contextos, y que se aproveche todo su potencial informativo. Por ejemplo, en Colombia, el equipo local de PROMESA está definiendo las diferentes perspectivas ofrecidas por diversos grupos de personas sobre efectividad, utilizando entrevistas para recopilar los datos. El equipo de estudio entrevistó a 26 personas acerca de los ele-

mentos que hacían efectivo el proyecto, y sobre los procesos y condiciones que incentivaban o bien obstaculizaban la efectividad. Como resultado, se obtuvo una gran cantidad de datos que ponen de relieve una gran variedad de opiniones sobre la efectividad. El estudio también reveló que existe una amplia tipología de datos: experiencias directas, anécdotas, opiniones, juicios de valor, reacciones, etcétera. Para poner algún tipo de orden en los datos, el proyecto y los diferentes equipos clasificaron las respuestas en 14 categorías que contribuyen a explicar por qué el proyecto PROMESA ha sido eficaz:

- Produjo efectos en los niños.
- Produjo efectos en las madres.
- Produjo efectos en los promotores locales.
- Produjo efectos en las familias.
- Produjo efectos en las comunidades.
- Produjo efectos en los miembros del proyecto.
- Produjo efectos en los miembros de las instituciones colaboradoras.
- Produjo efectos en el modo de trabajar de las instituciones dentro de la región.
- Permitió la transferencia de conocimiento y responsabilidad a las comunidades.
- Produjo efectos en las políticas, tanto a escala nacional como local.
- Produjo efectos en los fundadores.
- Fue aceptado como un modelo a difundir, útil en otros contextos.
- Fue respaldado y mantenido.
- Originó la creación de materiales de uso práctico.

Los miembros del equipo local de ALMAYA, en Israel, también han experimentando con diferentes enfoques, a la hora de organizar y trabajar con múltiples niveles de datos, y se han centrado en la pertinencia del pensamiento no lineal, en la estructuración y la comprensión. Inicialmente pusieron en marcha una página web (www.almaya.org.il) que contribuyó a organizar y reunir una gran variedad de datos dispersos sobre su proyecto. También se dieron cuenta de que podían utilizar el *Talmud* (recopilación de leyes civiles y religiosas judías tradicionales) como modelo de referencia.

Durante siglos, el concepto de aprendizaje para los judíos ha sido el de un tipo de intercambio no dogmático, y un texto como el *Talmud* está sujeto permanentemente a examen, escrutinio, exégesis y expansión. El diseño de cada página refleja este estilo creativo de aprendizaje. La columna central representa la *Mishná* (conjunto de leyes codificadas hace unos 1700 años). Por debajo se encuentra una sección del *Talmud*, posterior en unos trescientos años, en la que se comenta la *Mishná*. En torno a la columna central, se incluyen notas y comentarios que han ido añadiéndose a lo largo de los siglos por los rabinos, sus discípulos y descendientes; referencias cruzadas a otros pasajes del *Talmud*; un índice de citas bíblicas; y referencias a otros códigos legislativos medievales de la cultura judía.

La experiencia del estudio del *Talmud* se centra, por tanto, en el aprendizaje no lineal y multidimensional. Por parejas o en grupos reducidos, los estudiantes se adentran en los textos centrales de la *Mishná* y del *Talmud* incluidos en una determinada página. A continuación, leen las notas situadas en los márgenes de la misma con el fin de estimular el pensamiento a partir de las sugerencias de otros intérpretes. Los textos no se leen en silencio, sino que se recitan en una especie de salmo, lo que añade expresividad a la lectura. Toda esta información se introduce en el debate a medida que cada participante plantea preguntas, reinterpreta, contribuye y relata. Los participantes, con la sólida base proporcionada por una rica tradición cultural que se remonta a más de dos mil años de historia intelectual judía, continúan aprendiendo por medio de la interacción entre la sabiduría heredada del pasado, por un lado, y las realidades presentes y futuras, por el otro.

Aplicando los principios de este estilo de aprendizaje preconizado por el *Talmud* y aprovechando el dinamismo de la página web para fomentar la búsqueda de la efectividad en el proyecto, el equipo de ALMAYA está obteniendo modelos locales dinámicos y contextuales para la presentación de sus datos y su metodología. Estos modelos contribuyen a dar cuenta de los numerosos y diversos puntos de vista, así como de la evolución de las diferentes perspectivas a lo largo del tiempo y de la propia complejidad del proyecto. Al mismo tiempo, permite al "lector" aprender de toda esta riqueza.

El reto de la comunicación: facilitar el diálogo

El reto de la comunicación consiste en atravesar todos los procesos exigidos por la EI, compartiendo cons-

tantemente los resultados, es decir, todo lo aprendido sobre el propio proceso y su contenido. Esto resulta complejo, y se hace difícil mantener el punto de mira, en una meta común. A este respecto resulta interesante recordar una pequeña historia "zen", que ilustra lo que puede ocurrir en este tipo de situaciones. Cuatro monjes se retiraron a meditar en silencio durante dos semanas, pero, el primer día, la vela se apagó. El primer monje exclamó: "¡Dios mío! La vela se ha apagado." El segundo dijo: "¿No teníamos que guardar silencio?" El tercero preguntó: "¿Por qué habéis roto el silencio?" El cuarto sonrió y dijo: "¡Já! ¡Soy el único que se ha quedado callado!"

El primer monje olvidó las normas de silencio cuando se apagó la vela; el segundo las incumplió cuando el primero rompió las reglas acordadas; el tercer monje estaba molesto con los otros dos; y el ego del cuarto monje también le llevó a romper la norma. Los cuatro fracasaron por culpa de sus propias preocupaciones inmediatas.

Éste es también el modelo de comunicación que muchos de nosotros seguimos en algunas ocasiones, cuando nos dejamos llevar por una serie de reacciones en cadena que nos hacen perder la perspectiva del objetivo global. Otorgamos más importancia a unos elementos determinados frente a otros a la hora de trabajar, compartir, aprender y relacionarnos con los demás, y estos varían de una persona a otra. Pero para poder llevar a término nuestro objetivo último, el bien común que perseguimos, y que nos une a todos, tendremos que ser capaces de superar nuestros propios intereses y limitaciones, y no olvidar nunca que tenemos un plan colectivo. Esta es la perspectiva desde la cual presentamos, a continuación, los avances logrados en el conocimiento de las complejidades del propio proceso puesto en marcha por la EI.

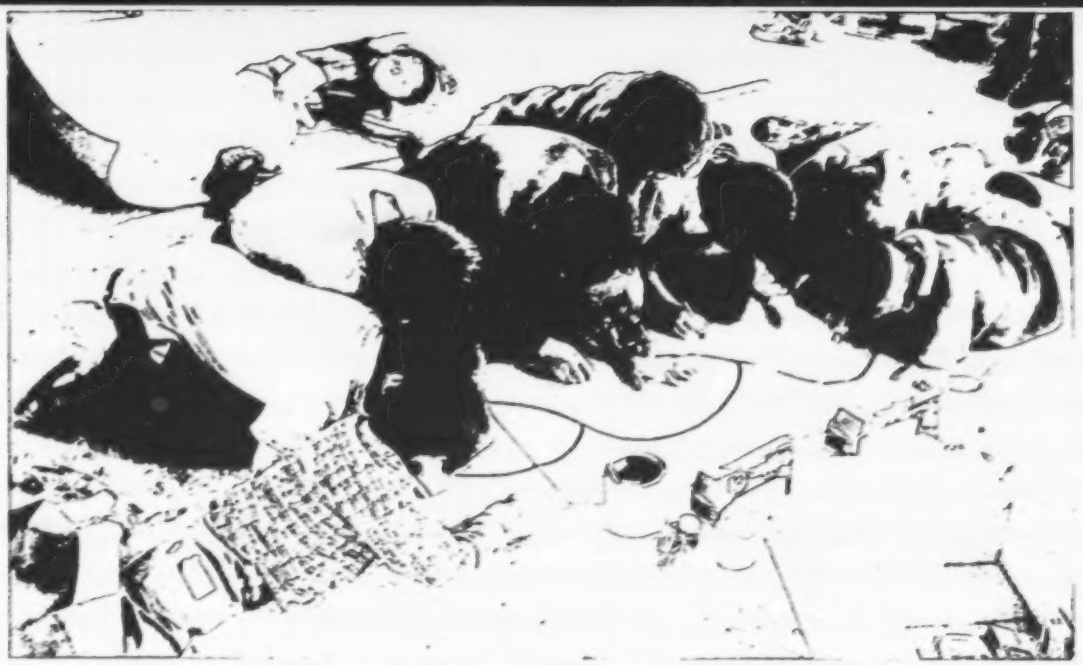
Situación del proceso en los diferentes equipos
Como ya se ha señalado, el marco de trabajo de la EI es amplio y no tiene carácter prescriptivo. Se espera que cada proyecto defina cuáles son las dimensiones del objeto de investigación que desea estudiar, así como que diseñe su propio marco de trabajo para la investigación, y que plantee interrogantes específicos para el contexto en el que desempeña su labor. Todos los equipos emprendieron la fase de ejecución entre junio y diciembre de 1999.

Cada equipo marcha a su propio ritmo, y no a un paso dictado desde el proyecto EI. Con ello, el proceso de comunicación adquiere una complejidad mucho mayor, ya que las personas poseen diferentes necesidades e intereses.

Composición de los equipos locales
En cada una de los proyectos, la labor es llevada a cabo por un equipo local, cuyos miembros trabajan colectivamente en el desarrollo de las actividades de la EI. Cada equipo está compuesto por un mínimo de cuatro personas, y todos los miembros en conjunto responden a una amplia variedad de características: personal interno y externo al proyecto, profesionales e investigadores, jóvenes y expertos en Desarrollo Infantil Temprano, personal de programa y personal de campo. Esta intencionada diversidad radica en la voluntad de introducir el mayor número posible de perspectivas en el proceso de investigación.

Directivos y miembros de los equipos
La mayor parte de los directores de los equipos son personas externas, es decir, que no proceden de la organización responsable del proyecto, ni tampoco forman parte de la plantilla del mismo. En cambio, la mayoría de los miembros integrantes de los equipos locales proceden del propio programa. La idea era mantener un cierto equilibrio entre las perspectivas externa e interna, y en la mayoría de los casos ha funcionado como se esperaba. Sin embargo, en otros se han experimentado conflictos de intereses, sobre todo cuando en el equipo se incluía a los fundadores, ya que a estos, a veces, les resulta difícil mantener claramente separados sus diferentes funciones y responsabilidades.

Composición y funciones de la Comité Asesor
El Comité Asesor (*Advisory Committee*, AC) fue creado al inicio del proyecto para respaldar a los equipos, con la misión de actuar como una especie de "gabinete de estrategia" de la EI. En un primer momento, el AC estuvo compuesto por programadores, diseñadores de políticas y profesionales de todo el mundo. Se planificó la celebración de sesiones periódicas y de reuniones anuales con los miembros de los equipos locales para actualizar la información sobre cómo iba avanzando el proyecto, para compartir herramientas y métodos, y para dialogar sobre los interrogantes y cuestiones que fueran planteándose en el camino. Pero después de un tiempo nos dimos cuenta de que



Mexico: *Trabajando juntos*
Proyecto Citlalmina
Foto: Sergio Soto

la composición del AC no era representativa del campo, y de que era imprescindible encontrar nuevas y mejores vías para activar la comunicación con el AC, y para mejorar el intercambio entre unas sedes y otras. Como consecuencia, en el taller celebrado en mayo en Oporto, se introdujo un cambio decisivo en la organización del AC, que dejó de ser un grupo de expertos en Desarrollo Infantil Temprano, para convertirse en el órgano depositario de toda la experiencia y conocimientos técnicos aportados por los directores de los equipos locales de la EI, que ahora cumplen una función de enlace entre sus equipos y el Equipo Coordinador situado en La Haya. Esperamos que esta modificación tenga también el efecto de acercar el diálogo al trabajo desempeñado en las sedes, y que garantice una mejor comunicación entre unas sedes y otras.

Lenguaje

Existen dos tipos de barreras lingüísticas. La primera de ellas se deriva del hecho de que a pesar de que las personas implicadas en la EI hablan distintos idiomas, sólo trabajamos con dos de ellos (inglés y español). La segunda tiene que ver con la diversidad de conceptos que las personas tienen de los términos utilizados comúnmente en nuestro campo. Si bien existen medios técnicos para intentar superar estas barreras, hemos constatado que las personas son capaces de concebir métodos creativos para lograr comunicarse: recurren a la traducción simultánea, no dejan de preguntar hasta cerciorarse de que han comprendido algo, o utilizan diversas lenguas para dialogar mientras traducen parte del debate. El afán por destruir las barreras lingüísticas está generando un espacio compartido de comprensión mutua.

Hasta el momento, las principales conclusiones que se han extraído sobre el proceso de comunicación son las siguientes:

- Las perspectivas y percepciones no dependen sólo de la experiencia personal y profesional, sino también del papel específico que una persona desempeñe en un contexto determinado.
- La forma de utilizar el lenguaje es mucho más importante para el proceso de investigación que nuestra capacidad para hablar los diferentes idiomas del grupo. Dicho de otra manera, importa mucho más el modo en que se presentan y abordan los temas que el lenguaje utilizado.
- Del mismo modo que no existe una definición única de efectividad, tampoco existe una sola realidad. Siempre habrá diferencias dentro de una cultura y entre las diferentes culturas, así que el reto consiste en cómo sensibilizar hacia esas diferencias.
- Existe la posibilidad de establecer el diálogo cuando somos capaces de abrirnos a diferentes perspectivas. A medida que nuestra perspectiva se transforma con el tiempo, podemos establecer nuevos diálogos.

- Probablemente, el mayor reto actual sea el de facilitar el diálogo crítico con nuestros diferentes destinatarios, socios e interlocutores. Nuestra capacidad para ello depende de que seamos capaces de modificar la perspectiva en función del lugar y el momento en que nos encontremos, y de las realidades que decidamos o elijamos tener en cuenta.

Nuestro reto común es el de lograr la máxima comunicación dentro de nuestro propio seno como grupo y también con respecto a todos nuestros destinatarios potenciales, para facilitar el intercambio fluido de la información.

Reflexiones y próximos pasos

El proceso de investigación emprendido por la EI ha provocado la aparición de nuevos retos, relacionados muchos de ellos con la necesidad de desarrollar una amplia variedad de herramientas y métodos para la recopilación y análisis de datos, con la diversidad de las fuentes de información o con el gran volumen de datos que cada sede tiene que organizar antes de proceder a su gestión y análisis. Entre las cuestiones más importantes que han surgido y que hay que solucionar se encuentran las siguientes:

- ¿Cuál es la meta final de la recopilación y análisis de datos que hemos estado desarrollando?
- ¿Qué nivel participativo se alcanza en nuestro modo de interactuar con los diversos agentes que intervienen en el proceso de recopilación de datos?
- ¿Cuál es la interrelación entre el proceso de investigación participativa y el programa de intervención?
- ¿Cómo hacemos llegar la información de regreso a los participantes y cómo emprendemos el proceso de análisis con ellos?
- Cuando estamos estudiando la efectividad de un programa, ¿cómo procedemos en el momento en que identificamos un fallo?
- ¿Qué enseñanzas se desprenden en general para las sedes, la Fundación, y el ámbito del Desarrollo Infantil Temprano?

La EI cuenta con una filosofía subyacente que configura todo el proceso: independientemente de los enfoques, herramientas y métodos que se utilicen en cada una de las sedes, tenemos que aprender a escuchar para poder percibir la verdadera realidad. Queremos ser fieles a esta filosofía, y seguimos con nuestro compromiso de no apropiarnos de las historias de las personas ni de someter los relatos a nuestras propias interpretaciones. Deseamos resistir la tentación de aplicar nuestras categorías a las palabras dichas por otras personas, a sus valores e intenciones. Buscamos vías para la generación e interpretación de información en íntima colaboración con las personas propietarias de la misma; es decir, hemos trabajado de forma cogenerativa. En este sentido, se trata de reflexionar sobre dos cuestiones clave: "¿Quiénes son los dueños de las historias, anécdotas y entrevistas una vez recopiladas?" y "¿Cómo asegurarnos de que no hablamos por cuenta de los participantes asumiendo que sabemos lo que quieren decir?"

Todavía debemos continuar trabajando para mantener una interacción "sujeto/sujeto", un diálogo entre iguales, y recordar que el conocimiento se genera a través de un proceso interactivo de interrogación por medio del cual aprendemos a escucharnos unos a otros. Aún tenemos que sentir realmente que todos somos generadores, gestores y propietarios de información. Pero el diálogo permanente es ahora la norma y esto constituye un enorme salto adelante. Por ello no debemos olvidar que la EI es un proyecto de investigación en acción que, por definición, pretende lograr hechos reales. Para determinar cuál es la acción apropiada es imprescindible mantener el mismo entorno participativo que impregna la EI: los propietarios de la información deben tener voz y voto.

En algunos aspectos, la propia naturaleza de la EI se ha modificado, o quizás ha evolucionado. En un momento inicial, el énfasis estaba puesto sobre la reconstrucción de los ejes temporales del proyecto, y en la identificación de aquellos elementos que hacen que un proyecto funcione en términos de actividades, procesos y resultados. Fundamentalmente, se trataba de que los diversos participantes y partes interesadas adoptaran el enfoque de la investigación cualitativa en una variedad de contextos. Ahora estamos efectuando la conexión entre la investigación participativa y las acciones de los proyectos. Al analizar el modo en que cada proceso informa al resto, y al entender la investigación profunda como un diálogo permanente, nos resulta más fácil sintonizar con las cambiantes condiciones que se producen en las vidas de las personas. Esto nos ayuda a entender que el desarrollo consiste en algo más que responder a las necesidades de la gente.

Nueva Zelanda: *Disfrutando el momento*
Foto: Anau Ako Proyecto Pasifika

En términos prácticos, nuestro énfasis principal estará puesto a partir de ahora en el desarrollo de un conjunto de estrategias de investigación cualitativa por medio de la integración y validación de sus procesos. Estos procesos estarán integrados en actividades de comunicación que nos ayudarán a trabajar de modo coherente sobre cuestiones relacionadas con la metodología y la ética de la investigación, al mismo tiempo que consideraremos las cuestiones que se vayan planteando de modo transversal en las sedes. Las actividades de comunicación incorporarán métodos innovadores para la presentación de todo lo aprendido a nuestros diferentes interlocutores.

En lo que respecta a nuestro compromiso con la esencia básica de la EI, mantendremos la integración de las experiencias y conocimientos de las sedes de modo muy abierto y participativo, ya que así se fortalece el sentimiento de meta común. Cada individuo, cada equipo local y cada proyecto se deben sentir parte del proceso de generar y regenerar el conocimiento.

Bibliografía

Chambers R, *Rural Development, Putting the Last First* (1983); Longman Scientific & Technical, Nueva York.
Chambers R, *Whose Reality Counts, Putting the First Last* (1997); Intermediate Technology, Londres.
Eade D, *Capacity-Building, An Approach to People-centred Development* (1997); Oxfam UK and Ireland
Freire P, *Pedagogy of the Oppressed* (1970); Herder y Herder, Nueva York.
Lévi-Strauss C, *La Pensée Sauvage* (1962); Librairie Plon, París
Myers R, *The Twelve Who Survive* (1992); Routledge, Londres.
Denzin Norman K, y Lincoln Yvonna S, *The Landscape of Qualitative Research* (1998); Sage, Londres.
Denzin Norman K, y Lincoln Yvonna S, *Strategies of Qualitative Inquiry* (1998); Sage, Londres.

Os processos de geração do conhecimento

O processo de investigação desenvolvido pela EI caracteriza-se pela sua grande flexibilidade; os procedimentos em cada equipa se desenvolvem em consonância com o objectivo de sua investigação.

Assim aparece nas diferentes fases do processo. A recopilação de dados iniciou-se com a analogia do rio, uma ferramenta útil que permite visualizar às equipas locais os elementos que influíram sobre o projecto ao longo do tempo. Algumas equipas estão fazendo uso das técnicas de Aprendizagem e Acção Participativa (PLA), aplicada a projectos em desenvolvimento e com a plena participação da comunidade. A sua meta final é estabelecer a perspectiva interna sobre a comunidade e compreende-la no seu conjunto.

Depois da recopilação de dados, estes devem ser tratados de tal forma que se aproveite todo o seu potencial informativo, sempre respeitando o seu contexto de origem. Finalmente, o objectivo da comunicação consiste em olhar através de todos os estudos do caso, compartindo constantemente tudo o que se aprendeu sobre o processo e sobre o conteúdo, sem perder a perspectiva do objectivo final: saber o que faz com que um programa dirigido à infância seja efectivo.

As reflexões originadas até este momento encaminham o estudo em direcção ao desenvolvimento de um conjunto de estratégias de investigação qualitativa por meio da integração e validação dos seus processos.

BEST COPY AVAILABLE

Venezuela. *Fundasistema*
Foto: Angela Ernst

Reflexiones sobre la dinámica, los procesos y los primeros resultados

Leonardo Yánez

Coordinador de la Iniciativa sobre Efectividad

Ya desde el momento de su puesta en marcha, el principal objetivo de la Iniciativa sobre la Efectividad (EI) era el de averiguar qué factores contribuyen al buen funcionamiento de un programa de Desarrollo Infantil Temprano (Early Childhood Development, ECD), considerando la mayor variedad posible de perspectivas. En el presente artículo se presentan algunas de las dinámicas y procesos que han ayudado a determinar la naturaleza del desarrollo de la EI, y se revelan asimismo algunos resultados provisionales.

Uno de los puntos fuertes de la EI hasta el momento, es que los procesos se han desarrollado de forma natural, incorporando la importancia de la diversidad. Así, por ejemplo, el ritmo del proceso de negociación y el diseño de propuestas y modos de enfocar los programas han venido determinados, en su mayor parte, por la particular conjunción de factores existentes en el seno de cada equipo: la cultura, los antecedentes y el modo en que las personas actúan en sus contextos de trabajo. A pesar de que todos los equipos locales partieron del mismo marco de trabajo, y de que todos ellos compartían la misma estructura básica organizativa, común a la iniciativa, no hay lugar para la universalidad.

El rumbo tomado por la EI refleja la influencia que han ejercido sobre ella determinadas dinámicas, como las desarrolladas entre las iniciativas individuales y grupales por un lado, y la creación de una especie de familia o comunidad EI, por el otro. Este tipo de dinámicas generan oportunidades, pero también comportan riesgos. Por una parte, la creación de una familia o comunidad EI acelera el proceso de comunicación entre los equipos que trabajan a pie de obra para investigar los proyectos participantes en la EI. Pero, por la otra, existe el peligro de que dé lugar a la creación de una jerga propia, difícil de comprender desde fuera.

Esto otorgaría al proceso un carácter de exclusividad: sólo sería posible contribuir desde dentro, y los nuevos agentes tendrían dificultades para entrar y participar. De modo análogo, el sentimiento de pertenecer a una familia o comunidad podría hacernos olvidar la importancia de preservar la singularidad de cada programa y de su contexto. Cada proyecto es un caso especial, y generalizar comportaría perder mucha información relevante.

En el último taller internacional de la EI, celebrado en Oporto (Portugal) en mayo de este año, quedó perfectamente reflejada esta dinámica. La mayoría de los participantes se marcharon a sus casas con la sensación de que al haber trabajado juntos en la EI se había generado una especie de espíritu colectivo de familia. Se plasmó en su deseo de mantener el contacto con el resto de participantes en la EI, en su respaldo a los intercambios entre los equipos locales, y en su resistencia a incorporar consultores externos.

Pero, por otro lado, expresaron sus diferentes expectativas en cuanto al apoyo que aspiran por parte del Equipo Coordinador (CT) y la utilidad específica de los talleres y encuentros. Hicieron hincapié en la importancia de preservar la riqueza del trabajo realizado en cada sede, afirmando su oposición a la búsqueda forzosa de un consenso o síntesis de la EI en una especie de producto final unificador.

Realidades relativas

Otro ejemplo del modo natural en que ha evolucionado la EI lo encontramos en la variedad de enfoques que cada equipo local eligió para garantizar una adecuada combinación de las perspectivas interna y externa. En principio, a un equipo local de investigación no podían pertenecer más de dos personas de cada programa. Sin embargo, el carácter cooperativo del Movimiento Águeda (Portugal) impide cumplir con este requisito. En este caso, la solución es contar con un participante fijo y otro rotatorio en los encuentros de la EI, de modo que todos sus miembros puedan participar. De manera análoga, en el caso de SEWA (India), la participación en las reuniones de la EI celebradas fuera del país es considerada como una compensación a sus miembros por el trabajo realizado en su respectivo programa, por lo que una persona

Colombia: *Actividades con transcendencia efectiva*
Foto: CINDE

no debería ser la única en viajar. De nuevo se hace necesaria la rotación de los participantes.

Las posiciones de los investigadores internos también son relativas si se examinan con profundidad. Por ejemplo, en el caso de Mozambique, Perú y Colombia, las organizaciones locales que están participando en la EI son responsables de los programas, pero no los dirigen directamente; de hecho, casi se les podría considerar como "investigadores externos", a pesar de ser residentes del país. Esto les confiere una responsabilidad especial: representar fielmente las voces de los verdaderos protagonistas sin modificar o interpretar nada que pueda falsear la información. Esto significa también que la EI tiene que tener en cuenta que el status de "investigador interno" no implica necesariamente tener el mismo tipo de perspectiva o enfoque directo que tienen los participantes de los programas. Esta confusión de límites implica que debemos reflexionar tanto sobre las herramientas que están siendo utilizadas para obtener información de cada parte interesada como sobre la naturaleza de los datos que se están generando.

Aparte de estas características propias, cada equipo local es, normalmente, el resultado de una serie de decisiones y preferencias determinadas por los programas, por las instituciones administrativas o de investigación, y por el CT. Lo que realmente tenemos es un amplio espectro de equipos locales, en el que pocos parecen seguir de cerca las orientaciones metodológicas generales de la EI para su creación, y en el que cada equipo constituye el producto de una confluencia de factores impredecibles y enfoques diversos. Esto hace imposible definir un enfoque común en la labor desempeñada por la EI. No obstante, se pueden observar ciertas constantes: 1) todos los equipos locales están intentando reunir perspectivas diferentes sobre el tema de la efectividad y, 2) todos ellos han garantizado a las comunidades y organizaciones participantes que la información recopilada no se quedará en una simple colección de datos e ideas, sino que se convertirá en una fuente de conocimiento que podrá ser utilizada directamente para mejorar los programas. A pesar de que la existencia de estas constantes es muy beneficiosa, no es suficiente para generar un patrón homogéneo en la metodología utilizada por los equipos: la diversidad es la norma.

Diversidad de respuestas

Lo que otorga tanta riqueza a la EI es precisamente esta diversidad en los equipos locales, en los enfoques y metodologías. Al profundizar en el estudio de lo que hace efectivos a los programas, esta diversidad está ayudando a la EI a descubrir aspectos poco evidentes de los programas que han influido en su efectividad. Algunos de estos elementos son situacionales, y muchas veces inesperados, no planificados y quizás no documentados. Por otro lado, los contextos históricos o socioculturales en los que se han desarrollado los programas se han visto perjudicados por algún acontecimiento imprevisto o se han beneficiado de algún hallazgo afortunado. A continuación presentamos algunos ejemplos.

Reacción espontánea ante una crisis
El programa de Honduras demostró su solidez al responder al desastre causado por el huracán Mitch, y el trabajo realizado por las "Madres Guías" fue incorporado a la programación del Fondo de Niños Cristianos (Christian Children's Fund)y a las actividades de capacitación. El programa supo reaccionar con rapidez y adecuadamente, y dichas reacciones tuvieron su influencia en la programación posterior.

Un encuentro fortuito
Gracias al testimonio espontáneo de un alto funcionario durante una visita inesperada al programa, las reticencias del gobierno colombiano hacia el proyecto PROMESA se redujeron considerablemente. Dicho funcionario observó que un miembro de la comunidad utilizaba un microscopio y realizaba un diagnóstico preciso. Este hecho constituyó una demostración casual y completamente imprevista de la efectividad

del programa, y actuó, por así decirlo, como un aval espontáneo. Encuentros casuales como éste pueden ser muy importantes, y sin embargo no es probable que sus efectos sean tenidos en cuenta en los manuales. Resulta muy difícil reunir información sobre este tipo de hechos: no existe un formato para notificarlos y, si no hubiéramos escuchado el relato de labios del propio funcionario, seguramente nunca hubiéramos tenido noticia de este importante acontecimiento. Tampoco sabemos cómo hubiera relatado el incidente el propio protagonista.

Decisiones inesperadas

En la mayor parte de los programas de Desarrollo Infantil Temprano, las madres son las encargadas de cuidar a los niños, y por tanto, en este tipo de programas son en general las mujeres las que actúan como proveedoras del cuidado infantil. Sin embargo, en sus inicios, el proyecto PRONOEI de Perú se caracterizó por una amplia mayoría de participación masculina en los cargos de animadores y cuidadores. Al cuidar a los niños, los hombres se liberaban de parte del trabajo que tenían que desempeñar en el campo; además, la labor de cuidado infantil gozaba de prestigio social; existían reticencias por parte de las mujeres solteras a abandonar sus localidades para recibir la formación necesaria; y a las chicas no se les animaba a estudiar. Últimamente, esta situación ha cambiado: hay más chicas que van a la escuela; se ofrecen pequeños salarios a los cuidadores; los órganos de gobierno de las comunidades asignan los salarios en función de las capacidades y conocimientos; la comunidad ya no se ocupa de las tierras de los cuidadores varones, por lo que los hombres no están tan dispuestos a abandonarlas y, por último, el prestigio de los cuidadores ha disminuido notablemente.

Las reuniones de la EI como elementos clave del proceso

En Oporto se puso de manifiesto la importancia de este tipo de reuniones destinadas al intercambio de ideas y experiencias, y quedó claro que la búsqueda de enfoques innovadores en el ámbito de los programas requiere momentos de reflexión compartida. El taller supuso también una oportunidad para poner a prueba nuestras ideas sobre el proceso de aprendizaje que conforma la EI. Los participantes reiteraron la importancia de ofrecer oportunidades reales de expresión a las personas directamente implicadas, de manera que puedan conocerse cuáles son sus percepciones respecto a lo que hace funcionar o no un programa. Pero, si bien en un principio todos estaban de acuerdo sobre el concepto de participación, existían diferencias considerables en cuanto a la forma de llevarla a cabo. Por ejemplo, algunos equipos habían invertido grandes esfuerzos en desarrollar instrumentos capaces de garantizar la participación de los niños, recurriendo a elementos locales y culturalmente relevantes. Otros, se habían centrado en la participación de los padres, implicándolos directamente en el estudio o en la planificación de actividades de recopilación de datos. No obstante, las entrevistas siguen siendo el método más rápido y generalizado a la hora de obtener datos de las personas que de algún modo o en algún momento han intervenido en los programas.

En relación con la metodología, los talleres constituyen también un foro idóneo para analizar el grupo de instrumentos que hemos denominado "caja de herramientas de la EI". El análisis se centra en averiguar hasta qué punto los diversos instrumentos reflejan verdaderamente las ideas y opiniones de las personas que participan en el estudio. Entre otras cosas, hay que tener en cuenta en qué medida las propias características de los instrumentos influyen en dichas ideas y opiniones. Un ejemplo es un estudio de caso en el que los niños tenían que presentar su opinión sobre las relaciones adulto-niño en el seno de un programa. El niño debía hablar directamente con la persona que estaba realizando el estudio, ante la presencia de otros niños. No sorprende que sus respuestas fueran bastante homogéneas y estereotipadas; estaba claro que eran capaces de identificar las respuestas "acertadas" en este contexto. Tanto la propia herramienta como el procedimiento, tenían que ser mejorados si se pretendía que los niños expresaran realmente lo que pensaban. Por tanto, se decidió entrevistar a los niños de dos en dos, con el fin de dar pie a la interacción espontánea entre ellos; además, se les dio más tiempo para trabajar con los materiales que se les ofrecía, se utilizaron preguntas más abiertas y se grabaron todas sus intervenciones, en lugar de elaborar un informe resumido.

El taller de Oporto nos hizo recordar que si pretendemos lograr un acuerdo sobre cuáles son los factores relevantes para el éxito de un programa de Desarrollo Infantil Temprano, antes tendremos que cosensuar una definición de los principios éticos comunes y de

las metodologías posibles. Así pues, los participantes emprendieron una reflexión sobre ambos conceptos. El equipo de Portugal, y anteriormente los equipos de Mozambique y de Honduras, explicaron que se habían preguntado qué beneficios concretos podría aportar la EI a sus proyectos respectivos. El aspecto más interesante de esta pregunta es que las propias personas estudiadas son las que están llevando a cabo la investigación. La validez de la información recopilada está relacionada con las personas que la proporcionan y además la utilizan para mejorar la efectividad del programa. Los equipos locales subrayaron la importancia de integrar las actividades de la EI en la planificación del programa, y de comprender el valor de las conclusiones extraídas en la medida en que son importantes para los propios programas. La clave está en garantizar que las comunidades, lejos de desanimarse por una investigación exagerada que no produzca beneficios aparentes para ellas, se integren en la misma, conozcan los resultados que se están produciendo, e identifiquen los beneficios directos de su participación. Todo esto refuerza la EI, convirtiéndola en un método para hacer más eficaces los programas, y no sólo en un proyecto de aprendizaje unilateral.

Pero el principio de investigación participativa no significa que los equipos se tengan que limitar en su búsqueda de opiniones acerca de los programas y que no puedan poner a prueba metodologías que sean relevantes para ellos. Antes al contrario, este principio pone de relieve la importancia de la transparencia y del respeto a todos los que participan en la EI.

En la práctica, el nivel de participación ha sido muy variado. Algunos de los equipos locales han llegado a las etapas finales de su investigación y les quedan ya pocos recursos para trabajar de forma participativa dentro de sus propias comunidades. Otros habían emprendido el estudio con un planteamiento metodológico que no era necesariamente compatible con el enfoque del Aprendizaje y Acción Participativa (PLA) (véase página XX). Otros, habían iniciado el proceso con una filosofía participativa. Aunque compartimos un concepto común en torno a la participación, la forma en que hablamos sobre ella es un reflejo de nuestra formación académica. Nuestros debates muchas veces se asemejan a discursos retóricos de nuestros propios modelos y deseos, en lugar de diálogos centrados en los modelos o deseos de las diferentes personas comprometidas con los programas. En nuestra búsqueda de las características éticas y metodológicas de la EI, esto es algo que no debemos olvidar.

Merece la pena destacar de la celebración de este taller, que requirió de cierta reestructuración e incluso modificar su objetivo en cierta medida. Esto se hizo con el fin de garantizar que se adecuara a las necesidades de los participantes, y que al mismo tiempo estos pudieran beneficiarse de los recursos que se habían logrado reunir. Con las modificaciones introducidas, el taller ofrecía mayores espacios para la reflexión sobre temas éticos y metodológicos, y para la interacción entre los equipos locales, gracias a la creación de grupos de trabajo organizados por temas específicos. Los grupos de trabajo fueron los siguientes: efectividad; sostenibilidad; promoción y defensa; formación ;caja de herramientas de la EI; y comunicación.

Para asegurar la integración, el CT actúa ahora como interlocutor para encauzar las preguntas y explorar posibles acciones futuras. Siempre se ha considerado esencial que existiera un estrecho contacto entre el CT y los distintos equipos. Ahora, este contacto garantiza además que la planificación de las reuniones se realizará a partir de las necesidades de los equipos locales; y que siempre habrá oportunidades para continuar explorando y asimilando las lecciones aprendidas a un nivel global. Es deseable que el CT lo consiga manteniendo y consolidando los contactos entre los miembros de la familia o comunidad EI.

A medida que se ha avanzado en el proceso general de la EI, se han ido desarrollando ciertas reglas, algunas de las cuales son muy prácticas y relativamente sencillas. Por ejemplo, se han creado normas para ayudar a los equipos locales a descubrir los papeles y funciones que desempeñan en sus respectivas sedes, y en relación a otros equipos de la EI. Otras se han diseñado para desarrollar metodologías adecuadas con el fin de averiguar lo que funciona o ha funcionado en los programas de ECD. En este campo, desarrollar reglas comunes sobre las vías metodológicas que conducen a conclusiones justificadas sobre las lecciones aprendidas, es como caminar a través de un campo de minas repleto de cuestiones éticas y dilemas inesperados.

La necesidad ahora está en desarrollar la estructura de la EI, y en continuar con el trabajo iniciado en el taller de Oporto con la formación de grupos de tra-

19

bajo, que funcionarán como una especie de equipos virtuales organizados por temas concretos, más que por sedes. Proseguirán su estudio de los resultados obtenidos a partir de una serie de experiencias mediante la profundización de la reflexión, pero sin salir del marco de trabajo de los temas que les corresponde estudiar. Sin embargo, no substituirán o pondrán límites a los procesos de la EI, de los equipos locales o de los proyectos participantes, ni tampoco pondrán trabas en la fase de difusión de la EI. Su razón de ser es explorar los temas utilizando el material que se está obteniendo a partir de las diez sedes participantes, y hacer circular su trabajo, de modo que se pueda tener en cuenta y ser comentado. Una vez demostrada la viabilidad de los grupos de trabajo, esperamos que se añadan nuevos temas de interés para los proyectos y que, al mismo tiempo, sirvan para ampliar la búsqueda de conclusiones por parte de la EI.

También vemos la necesidad de crear un grupo operativo con una visión amplia que asegure la coherencia a la hora de trabajar con los datos de la EI. Permitiría consolidar las conclusiones obtenidas en las sedes y trazar la línea general de progreso de la Iniciativa.

Para analizar el proceso general de la EI y contribuir a que todo su potencial pueda convertirse en realidad manteniendo intactas las expectativas, trabajamos también en la idea de realizar reuniones de grupos focales. Estas desempeñarán la función de "asesorías independientes" para la validación de los datos de salida de la EI, a la vez que demostrarán y desarrollarán su aplicabilidad práctica. En la primera reunión de grupo focal se tratará de poner en orden todas las cuestiones surgidas desde la puesta en marcha de la EI que tengan que ver con las dimensiones éticas y metodológicas del aprendizaje inclusivo. Estas dimensiones están relacionadas con la recopilación, interpretación y comunicación de la información y materiales pertinentes recopilados por los equipos de la EI. En reuniones posteriores se explorarán temas que vayan surgiendo de los diferentes proyectos.

Primeros hallazgos...

El objetivo de la EI es descubrir qué es lo que hace que un programa de ECD funcione. Los procesos de esta

Taller EI, La Haya: *Mostrando la técnica de la franela, Perú*
Foto: Angela Ernst

iniciativa están empezando a dar como resultado una colección de conclusiones y reflexiones, que comienzan a ofrecerse con motivo de visitas a los equipos, reuniones internacionales, reuniones de equipos e informes preliminares. Estos datos a su vez están dando lugar a una serie de debates más profundos entre las sedes, y están fomentando iniciativas de análisis que empiezan a arrojar algunos resultados iniciales. Lo más importante es sintetizar los resultados aplicando para ello procesos adecuados a la EI; y debemos preservar la autenticidad de estos resultados y evitar que se conviertan en una simple "lista de comprobación" generalizada para medir la efectividad. Teniendo presente este enfoque, a continuación presentamos algunos de los resultados iniciales.

Rotación del personal de los programas
La frecuente rotación del personal, característica de muchos programas de ECD, suele considerarse como un fenómeno no deseable, ya que los programas retroceden globalmente en experiencia, técnicas y conocimientos. Pero estamos aprendiendo que si los cambios se interpretan correctamente, en realidad pueden resultar provechosos. Así, en las Asociaciones de Padres de Puno (Perú), las comunidades sustituyen periódicamente a las animadoras que trabajan con los niños. Esto significa que los ingresos inherentes al trabajo son compartidos por una serie de mujeres, y que un mayor número de éstas tienen la oportunidad de formarse en Desarrollo Infantil. Pero obviamente, hay implicaciones importantes para el programa; así por ejemplo, es necesario entrenar permanentemente al nuevo personal, con las consiguientes consecuencias para la planificación y el presupuesto.

Rotación de líderes
Cuando comparamos la vida de un programa con un río, los cambios de liderazgo en el programa se convierten en acontecimientos fundamentales de su curso, porque suelen coincidir con cambios cualitativos en el

contenido y componentes del programa. Hemos comprobado que estos cambios son evaluados de modo distinto por las diferentes partes interesadas. Por ejemplo, en el programa PROMESA (Colombia), el abandono de los fundadores supuso todo un reto para la organización, provocando una crisis, de modo que la nueva directiva firmó un acuerdo con un nuevo donante que se hizo cargo del programa, lo sacó de la grave situación en que se encontraba y garantizó su continuidad. Sin embargo, desde el punto de vista del fundador, el acuerdo no fue "el mejor" posible. Aun así, el río siguió su curso. También hemos aprendido algo que se complementa con esto último, a raíz de la experiencia de Puno (Perú), donde también se produjo un cambio de liderazgo, esta vez como resultado de una modificación en los fondos asignados a la etapa de difusión de la fase piloto. Los creadores del programa percibieron que la calidad del programa se deterioraba y los ríos que dibujaban tendían a secarse. Pero los ríos trazados por los educadores reflejaban un fuerte crecimiento del programa, puesto que ahora ellos tenían mayor control sobre la dirección del mismo.

Sucesión planificada

Una forma de superar los inevitables cambios que trae consigo un cambio de liderazgo, es aceptarlos e intentar sacar el máximo provecho de las nuevas condiciones. Pero un enfoque más radical consiste en planificarlos, tomando el control del proceso de sucesión. Es el caso del programa preescolar Madrasa in Kenia. En 1999, la mujer que puso en marcha el proyecto hace unos 16 años cedió su puesto de gestión del proyecto, y la responsabilidad pasó a manos de otra mujer, formada expresamente para dicha tarea. Este mecanismo de "recambio" está previsto para todos los puestos del programa: siempre hay alguien en formación preparado para tomar el relevo cuando una persona deja su cargo.

Adaptación permanente de las herramientas

En conexión con este último punto, hemos llegado a la conclusión de que las herramientas que nos ayudan a comprender mejor los programas de ECD necesitan ser adaptadas constantemente, y que dichas adaptaciones deben estar guiadas por la sensibilidad, el conocimiento y la reflexión. Por ejemplo, los recopiladores de datos que trabajaron con el programa PRONOEI de Perú utilizaron una herramienta llamada arpillera (muñecos y gráficos de franela). Al principio se pidió a los niños que utilizaran la arpillera para expresar sus opiniones acerca de los centros lúdicos. La herramienta se utilizó en una situación artificial, y las preguntas se hicieron de tal modo que las respuestas de los niños resultaban muy estereotipadas. Cuando los investigadores se dieron cuenta de que las respuestas de los niños eran muy limitadas, modificaron la situación y la tarea, aunque siguieron trabajando con los mismos materiales.

A través de las entrevistas que las "Madres Guías" (Honduras) realizaron a otras madres de la comunidad, también hemos comprobado la necesidad de adaptar constantemente las herramientas de investigación. En este caso, el diseño de la entrevista incluía la redacción de informes en los que constaban "fallos" (por ejemplo, mujeres que no hacían el número mínimo de visitas exigido), que resultaban embarazosos tanto para la persona que había fracasado como para la persona que tenía que informar de dicha falta. Al discutir los resultados de las entrevistas, quedaba claro que los entrevistadores no estaban informando con exactitud, con el fin de evitar situaciones embarazosas. Entonces, el equipo desarrolló técnicas teatrales que permitían identificar los temas clave sin relacionarlos con personas concretas.

Diseño del programa versus su implementación

Con frecuencia se produce un desfase evidente entre el diseño del programa y la realidad: los fines que persigue y la forma en que se pretende conseguirlos, no se ven necesariamente reflejados en la práctica. Este tipo de desfases pueden ser identificados y reconocidos, de modo que conduzcan a una adaptación del programa. Por ejemplo, en Honduras, el programa no admite oficialmente que las mujeres jóvenes sin hijos propios sean "Madres Guías". Sin embargo, esta situación se consiente de modo "extraoficial", con la connivencia de los supervisores locales. Esto se explica teniendo en cuenta factores como la disponibilidad de las mujeres solteras y el hecho de que éstas pueden dedicar más tiempo al programa. Esta adaptación aporta ventajas de orden práctico a la comunidad: madres y educadoras afirman que las chicas jóvenes que trabajan como "Madres Guías" posponen su maternidad y que tienen más conocimientos sobre el tema que sus compañeras de la misma edad. También ofrece beneficios prácticos al programa: se amplía la cantera de posibles trabajadoras paraprofesionales.

Consultar a los niños

Estamos aprendiendo a consultar a los niños para conocer sus ideas, opiniones y sentimientos, como una

forma de comprender la efectividad de un programa. Esto supone un cambio respecto al modelo tradicional consistente en evaluar el efecto del programa en los niños exclusivamente a través de variables mensurables (altura, peso, rendimiento escolar, etcétera). Las opiniones y actitudes de los niños deben ser buscadas y evaluadas en su contexto natural -el confinamiento de los niños en un escenario específico para ser evaluados conduce a resultados artificiales- y que el juego y el teatro son herramientas muy eficaces para acceder a los pensamientos de los niños.

...

Crecimiento personal

Estamos comprobando que uno de los mayores efectos de los programas de ECD, y por tanto eficaces, es el crecimiento personal y profesional de todas las personas involucradas, especialmente de aquellas procedentes de la comunidad y que están directamente implicadas en la prestación de servicios. El personal afirma que, gracias a la formación recibida y al propio programa, se han visto beneficiados en términos de prestigio social, autoestima, mayor conocimiento y capacidad para utilizar adecuadamente la terminología técnica. Este tipo de resultados que se derivan de los programas de ECD todavía tienen que documentarse.

Los papeles desempeñados por las mujeres

También estamos comprobando que las mujeres que poseen un mayor conocimiento y habilidades en la educación infantil como resultado de su participación en un programa de ECD, pueden llegar a convertirse en líderes importantes dentro de sus comunidades. Tenemos que estudiar en qué medida estos nuevos papeles tienen un efecto sobre los papeles tradicionales desempeñados por el hombre y la mujer en dicha cultura. Por ejemplo, aunque la Cooperativa de Mujeres de SEWA (India) se creó con el fin de realizar transacciones bancarias con mujeres, muchas veces los hombres insisten en acompañar a sus mujeres cuando éstas van al banco para pedir préstamos para sus proyectos. Esta actitud tiende a preservar la relación tradicional de poder entre hombres y mujeres. Otro ejemplo lo encontramos en Honduras. A pesar de que las "Madres Guías" demuestran notables capacidades de liderazgo en el programa, dentro de la familia suelen contribuir a defender la forma tradicional en que la estructura familiar asigna roles a hombres y mujeres. Necesitamos comprender mejor cómo los cambios introducidos por los programas afectan (o no) a la posición tradicional de las mujeres en sus familias y comunidades.

Las personas como recursos

Se está reforzando considerablemente la idea de que las personas son el recurso más importante de los programas de ECD. De hecho, muchas veces son el único recurso en programas no convencionales en muchos países del mundo. Si entramos en un jardín infantil de la India, un centro preescolar de Perú, o una escuela de Mozambique, comprobaremos que las similitudes son evidentes. En todos ellos hay una estancia sin muebles ni decoración, llena de niños sin nada en las manos, y un adulto que los atiende. Algunos de estos escenarios son estáticos y fríos; otros rebosan actividad. Aunque las condiciones físicas en ambos tipos de escenarios sean similares, la diferencia está en el adulto, y en su capacidad para crear un ambiente protector y estimulante a partir de los entornos físicos y sociales del lugar.

Ideología

El programa SEWA de la India se creó a partir de los principios de Ghandi, que todavía están muy presentes después de más de 50 años. En Portugal, el movimiento social estimulado por la revolución de 1973, todavía es el factor motivador de los programas de Águeda hoy en día. En cambio, otro programa creado a partir de una fuerte ideología, como es el caso de PRONOEI en Perú, la ha perdido. Este programa se fundó a partir de las ideas de Paulo Freire sobre cómo trabajar con las comunidades para que puedan tomar el control de sus vidas. Sin embargo, la ideología desapareció cuando el proyecto pasó de la fase piloto a la difusión a escala nacional. Sólo se conservó su marco general. Este es, probablemente, el motivo por el cual los fundadores consideran que el río de PRONOEI se está secando. Tenemos que seguir investigando sobre la función que desempeña la ideología en el mantenimiento de los programas.

El poder de la palabra escrita

Estamos comprobando el valor de utilizar herramientas localmente significativas a la hora de difundir los mensajes de ECD. Cuando se introdujeron las nuevas religiones en Latinoamérica, una de las herramientas principales era la Biblia. Muchas veces nos encontramos con personas que pueden leer el "Libro Sagrado" y poco más, y cuando las cosas se complican, el líder espiritual ayuda a la gente leyendo sus pasajes. Así, el "libro" posee una especie de poder místico en muchos contextos. Un ejemplo del poder de la palabra escrita procede de Honduras, donde se han elaborado manuales

para el programa. El hecho de que existieran estos manuales era muy importante, y fueron utilizados con gran provecho durante la crisis creada por el huracán Mitch. Aunque no proporcionaban instrucciones precisas sobre cómo responder a la devastación sufrida como consecuencia del huracán, lo cierto es que en pleno caos e incertidumbre, los manuales se percibían como una sólida roca de conocimiento y verdad a la que agarrarse, que proporcionaba todas las respuestas necesarias. El uso del libro contribuyó a compensar la interrupción de la comunicación entre la coordinación central del programa y la acción local, causada por los desperfectos sufridos en las líneas telefónicas.

Desarrollo Infantil Temprano adecuado al contexto

En la actualidad, está muy arraigada la idea de que los programas de ECD eficaces deben ser apropiados a su contexto. Sin embargo, estamos empezando a comprender realmente lo que esto significa en la práctica. El programa preescolar de Madrasa en Kenia ha evolucionado de forma que permitía preservar las expectativas culturales y religiosas de sus comunidades y sus tradiciones. Los musulmanes han podido conservar su identidad, y al mismo tiempo se les ha proporcionado unas guías que fomentan actitudes positivas hacia la educación seglar. Ahora existe un único e innovador programa de estudios que no sólo ha conseguido integrar la educación islámica en la educación seglar sino que además ha suministrado métodos de aprendizaje activos, tanto para la educación religiosa como para la seglar.

Por su parte, en el programa Pinatubo de Filipinas, están surgiendo numerosas fuentes innovadoras de las que extraer conclusiones complementarias sobre las cualidades que conforman un programa adecuado de ECD para los Aetas. Este pueblo indígena ha sido reasentado en el seno de otra cultura dominante, después de una erupción volcánica. La puesta en marcha de un programa de ECD formaba parte de una iniciativa más global de desarrollo de la comunidad, y durante su puesta en funcionamiento, surgieron una serie de problemas cuando los Aetas elegían los objetivos educativos que deseaban para sus niños. Estos objetivos reflejaban el estilo de vida de los Aetas, sus valores y su cultura, pero aparentemente chocaban con la necesidad de los niños de participar en la vida de la comunidad y de ajustarse a la escuela normalizada. Como solución a este conflicto, los miembros de la ONG han tenido que tener cuidado de que sus propias experiencias en escuelas normalizadas no afectaran a la forma en que pretendían facilitar las experiencias de aprendizaje a niños y padres. También han tenido que evitar asumir la postura de que el desarrollo y el progreso de los Aetas dependen de su capacidad para adaptarse a la cultura dominante.

Reflexões sobre a dinâmica, os processos e os primeiros resultados.

Se tivéssemos que destacar um componente que realmente está contribuindo para a riqueza da Iniciativa sobre Efectividade (EI) este seria, sem dúvida, a diversidade. A particular conjunção de factores existentes no seio de cada equipa participante, determinou o ritmo do processo de negociação, assim como, o desenho de propostas, enfoques e metodologias.

O intercâmbio de ideias, o debate e a negociação entre equipas e estas com a Equipa Coordenadora (CT) que surgem nas oficinas, erigiram-se também como elementos chave do processo, não somente da EI como tal, mas também, dos próprios processos de negociação no seio das próprias equipas locais.

Este artigo apresenta aqueles temas e reflexões de interesse que se foram produzindo ao longo do processo da EI e especialmente, na oficina celebrada no Porto durante o passado mês de Maio.

Estes primeiros achados estão dando lugar a debates mais profundos entre as diferentes sedes e estão fomentando iniciativas de análise que estão começado a lançar alguns resultados iniciais.

BEST COPY AVAILABLE

Honduras, *Madres Guías*, Comunidad de La Huerta
Foto: Leonardo Yánez

Los talleres: un espacio para el cambio individual y colectivo

Tom Lent

Tom Lent ha trabajado como facilitador en un gran número de talleres celebrados a lo largo de 30 años, en los que ha desarrollado una labor de facilitación entendida en el contexto de la relación de cada individuo con su capacidad de cambiar para bien. En su trabajo, ha demostrado estar convencido de que "... la tarea empieza por nosotros mismos, desde el momento en que intentamos ser el cambio que queremos que se produzca en el mundo" (Gandhi). En el presente artículo, Tom Lent explica cómo llevar a la práctica esta filosofía, haciendo que los talleres sirvan para potenciar la capacidad de las personas para llegar a donde quieran, partiendo de la situación inicial en la que se encuentran.

Acércate a las personas,
ámalas, aprende de ellas,
empieza con lo que te ofrecen,
construye sobre lo que ya saben,
y cuando la tarea haya finalizado,
dirán, de los mejores líderes,
que lo hemos hecho nosotros mismos.

En esta cita, Lao Tsu se refería a "los mejores líderes", pero también podría aplicarse a los facilitadores. La facilitación tiene que ver con técnicas, metodologías, herramientas y enfoques, pero, y lo más importante, es aplicarlas de modo coherente con nuestros principios: lo que queremos es llevar a la práctica una serie de valores que nos conduzcan a un mundo más justo y equitativo. La facilitación también está relacionada con la política y la ética, con las relaciones de poder, con quién decide, con quiénes se benefician y cómo. No se trata de dominar, de tomar el poder o de ejercerlo sobre otras personas, sino de generar y crear poder en la gente... el poder de convertir en realidad los ideales.

Habremos logrado la facilitación cuando, gracias al modo en que nos relacionamos con un grupo, éste avance hacia sus objetivos habiendo reforzado su dignidad, integridad y autoconfianza, y habiendo renovado sus capacidades y energías. Pero el valor añadido de nuestra labor de facilitación normalmente se deriva de saber e intuir el origen del grupo, dónde está, dónde quiere y necesita estar, y también de saber cómo llegar donde se quiere. Se trata más de observar el proceso de resolución de problemas utilizado por el propio grupo, que de solucionar problemas concretos. Se trata más de ayudar a un grupo a alcanzar determinada conciencia crítica, capacidad, y confianza en sí mismo, que de erigirse en un solucionador de problemas para el grupo.

El contexto más amplio y profundo de la facilitación

Debido a las enormes diferencias existentes entre las condiciones de vida de los seres humanos, ya sea en el ámbito del desarrollo en general, del Desarrollo Infantil Temprano, de los derechos del ser humano y de los niños, de la ayuda para desastres, a los refugiados o a la inmigración, muchos de los que trabajamos en estos campos tendemos a contemplar el mundo y a actuar en función del tremendo abismo entre lo que es y lo que podría o debería ser. Todas nuestras energías, acciones y atención se centran en intentar mejorar la inaceptable situación actual de injusticia, desigualdad, ineficiencia, ineficacia, y discriminación. Obviamente, los grandes temas de debate en este tipo de tareas giran en torno a lo que significa "mejorar" y en torno a quién debe tomar las decisiones. ¿Hasta donde llegar y dónde detenernos? ¿Con qué profundidad o amplitud tenemos que adentrarnos en el análisis del contexto y de nuestra respuesta ante él? ¿Cuáles son las raíces de los problemas? ¿Somos capaces de abordar o enfrentarnos a los procesos históricos, estructuras y fuerzas que conforman el problema? ¿Cuáles son las funciones más adecuadas e inteligentes que debemos adoptar cada uno de nosotros y nuestras organizaciones ante este grave dilema de la humanidad? ¿Cómo ser cada vez más eficaces a medida que transcurre el tiempo?

El punto de partida de este artículo, como el de la facilitación, es que la situación actual de divergencia entre cómo son las cosas y cómo deberían ser, no es algo que haya que aceptar para siempre por inevitable. Además, en el propio seno de estas situaciones y dilemas reside una fuente inagotable de energía humana, capacidad de hacer el bien, creatividad, imaginación, mucho trabajo, flexibilidad, capacidad de aprendizaje, etcétera. Sin embargo, ninguno de estos aspectos por

sí solo tiene suficiente peso en relación con los retos que tenemos que afrontar.

El progreso y la innovación pueden lograrse por partes: tecnología, ciencia, legislación, ciencias empresariales y administración; pero las personas, individual y colectivamente, deben avanzar también en sus actitudes, sabiduría y relaciones colectivas. Tenemos que entender el progreso y la innovación desde una nueva perspectiva "interna" y "externa" basada en el respeto a uno mismo y a los demás, en la espiritualidad universal que nos alimenta a todos, y en la morada global que todos compartimos.

Además, tiene que existir un hilo conductor, una fuerza aglutinadora, una química o sinergia entre todos estos elementos y otros, con el fin de poder lograr los cambios que queremos producir en el mundo. Para que puedan producirse cambios significativos es necesaria una facilitación entre los elementos y su relación con el todo.

Algunos de los cambios se producirán por casualidad, por accidente, o como resultado de un acontecimiento fortuito, pero la mayor parte de los cambios que pretendemos lograr en el mundo se lograrán gracias a un mayor y mejor grado de intencionalidad y resolución. Esto implica que tenemos que transformarnos a nosotros mismos, y transformar también nuestras relaciones personales más cercanas y nuestras organizaciones, si queremos que se conviertan en agentes y protagonistas de cambio y transformación; y esto significa que tenemos que conectar la teoría con la práctica, la ética con la acción, lo macro con lo micro, los ideales con la toma de medidas, nuestras vidas con nuestros proyectos de vida.

Ver el mundo en un grano de arena,
Y el cielo en una flor silvestre,
Sostener la infinidad en la palma de la mano,
y la eternidad en una hora.

(William Blake)

Un espacio para el cambio individual y colectivo

Todos nosotros, en calidad de individuo, grupo u organización, necesitamos nuestros remansos de tranquilidad, oasis de paz, espacios apartados y santuarios sagrados. Necesitamos un lugar para desarrollar nuestra creatividad, encontrar nuevas vías y enfoques, experimentar nuevos modos de relación, abrir puertas y ventanas, cargar baterías, cuidar de nuestro cuerpo y dotarlo de nuevas energías, y también alimentar nuestros espíritus, almas, y mentes... o para reafirmarnos en nuestras convicciones y valores de siempre, pero con un nuevo enfoque.

Sin embargo, ¿cuál suele ser la realidad de los talleres? Durante los últimos treinta años, he tenido el privilegio de observar a muchas ONG, organizaciones comunitarias, movimientos y gobiernos locales de África, Oriente Medio, Asia, Latinoamérica, Norteamérica, y Europa. Invariablemente, los talleres se han utilizado siempre para la formación, la capacitación, la creación de equipos, el desarrollo organizativo, y el fomento de cambios individuales y colectivos. Pero en realidad, hay una gran frustración, y se critica la tendencia a la "talleritis", por no mencionar ciertas técnicas absurdas de entrenamiento, o ciertos ejercicios de dinámica de grupo que no dinamizan en absoluto.

Por otro lado, muchas organizaciones han tenido experiencias positivas en talleres que han resultado inspiradores, informativos y estimulantes y que han impulsado la confianza, creatividad y energía: "Hemos creado una visión compartida de la meta que nos proponemos alcanzar y hemos definido con claridad los medios para llegar a ella". "Hemos descubierto que contábamos con las capacidades necesarias dentro de nuestro propio equipo". "Podemos cambiar". Por tanto, ¿qué cualidades de los talleres y de la facilitación parecen potenciar, facultar y capacitar a los individuos y a los grupos para progresar reforzando su dignidad, integridad y autoconfianza, al mismo tiempo que se incrementan sus capacidades y energía?

Para empezar, los talleres que son realmente efectivos contrastan enormemente con las instituciones y organizaciones de corte autoritario, jerárquico, exclusivo, desigual, elitista, no sostenible, opresivo y discriminatorio que nos rodean. Como facilitadores, lo que intentamos es crear un entorno de trabajo que sea horizontal, participativo, inclusivo, democrático, igualitario, capacitador, sostenible, sensible y susceptible de ser explicado a los participantes. Los talleres se convierten así en un espacio y en un núcleo de cambio, un lugar para crear, para discernir lo que es posible, un espacio en el que nosotros mismos inten-

India: *Actividades preescolares con padres*
Fuente: Liana Gerstch

tamos ser el cambio que pretendemos que ocurra en el mundo.

Pero ¿cómo crear un entorno así, un entorno de justicia, imparcialidad, disposición a escuchar, respeto, participación y expresión? ¿Cómo generar el liderazgo horizontal y colectivo, y ayudar a las personas a sentirse valoradas y apreciadas? ¿Cómo asegurar una mayor efectividad individual y de grupo, y ayudar a las personas a aprender a mejorar las cosas? En definitiva: ¿de qué forma los talleres pueden conducir a las personas desde un punto de partida hasta el que quieren llegar?

Algunas de las respuestas a estas preguntas se encontrarán en la arquitectura o diseño de nuestra labor como facilitadores; otras habrá que buscarlas en la carpintería, es decir, en las contribuciones que realizamos día a día, minuto a minuto. Pero otras se tienen que buscar en el modo en que nos relacionamos e interactuamos con el grupo como seres humanos, y en los valores que deseamos que germinen en dichas relaciones. Para ilustrar este punto, veamos las dos fases que conforman un taller: la preparación previa y la facilitación.

Antes del taller: preparación previa

Los talleres pueden fracasar incluso antes de su inicio, debido a nuestra falta de preparación o comunicación en el ámbito de la logística o de diseño de contenidos, y a nuestra falta de atención a los ritmos personales y profesionales de los participantes. Además, como facilitadores podemos empeorar aún más la situación si pasamos por alto factores de nuestro entorno tan importantes como la celebración de comicios electorales, los períodos de vacaciones escolares, guerras civiles, despidos masivos, desastres naturales, fiestas religiosas, acontecimientos culturales o deportivos importantes, una crisis en el liderazgo de la organización, una crisis de presupuestos, etcétera. No obstante, todos estos puntos y otros muchos suelen estar incluidos en los manuales dedicados a la preparación óptima de talleres.

También podemos alimentar involuntariamente las semillas del fracaso si celebramos el taller en un escenario demasiado lujoso que distraiga la atención y que envíe mensajes erróneos a las personas con las que trabajamos, que son personas que tienen negados muchos privilegios, derechos, recursos, e incluso necesidades básicas diarias. Los principales requisitos

que debe cumplir el lugar apropiado para celebrar el taller son muy sencillos: luz natural, ventilación, suficiente espacio para sentarse en círculo y para dividirse en grupos, y mucha superficie de pared para exponer tanto los trabajos de grupo como el trabajo del pleno y las conclusiones extraídas que proyectan y reflejan una sensación de logro. También conviene evitar los alimentos demasiado grasos y poco nutritivos, y, por último, servir fruta durante las pausas. En resumen, se trata de que el lugar de celebración contribuya a enriquecer la mente, el espíritu, el cuerpo y el alma. Es preferible sentarse a la sombra de un árbol que dentro de una sala de conferencias de un hotel de cinco estrellas, oscura y con el ambiente cargado.

En el taller: crear un espíritu participativo

Una vez iniciado el taller, queremos que los asistentes se sientan de inmediato participantes y coresponsables en la definición y creación del taller que realmente desean. Muchas veces la gente acude con la idea de que el facilitador es una figura de autoridad, un profesor, director, alguien que actuará de experto y dará soluciones. Desde el principio, queremos desarrollar una labor de facilitación que permita a las personas entender que la autoridad reside en el grupo. Todos enseñamos y todos aprendemos, el propio grupo es el que dirige el taller por la vía del consenso; los participantes poseen unos conocimientos de valor incalculable, y las soluciones pueden generarse en el seno del grupo.

Resulta muy fácil caer en los modelos tradicionales que responden a las siguientes consignas: muestra, enseña, cuenta, dirige, da instrucciones, ofrece respuestas, dicta una estructura, establece unas normas, sé una figura de autoridad. Desde cierto punto de vista, esto puede resultar eficaz en ocasiones, y hasta puede estar justificado. Pero no hay que olvidar nunca qué es lo que nos proponemos crear. ¿Qué valores intentamos inculcar y qué comportamientos queremos fomentar? Lo que queremos es potenciar y capacitar al grupo, y esta tarea requiere tiempo y voluntad. Pero cuando optamos por la vía fácil, tenemos que preguntarnos: ¿qué beneficios aporta esta forma de actuar a la integridad, capacidad de descubrimiento, autoconfianza y autogestión del grupo? Cuando tomamos decisiones en nombre del grupo en aras de la eficacia, ¿revierte esto positivamente en el proceso de capacitación del grupo para tomar sus propias decisiones?

Para comenzar a dar respuesta a estas cuestiones, no podemos olvidar que el taller posee múltiples dimensiones humanas que es necesario saber aceptar desde el principio, ya que agrupa a un colectivo de personas, cada una de las cuales aporta sus propias energías (positivas y negativas), experiencias, expectativas, miedos y temores, sueños y esperanzas, y diferentes niveles de pasión y compromiso respecto a los resultados. Se trata de un grupo que adquiere una complejidad mucho mayor que la suma de sus partes en el momento en que todas estas energías, experiencias, expectativas, miedos y temores, sueños y esperanzas, pasiones y compromisos, comienzan a interactuar entre sí.

Y sin embargo, el resultado del taller puede ser inferior a la suma de sus partes si los aspectos negativos consiguen imponerse sobre los positivos. Esto depende en gran medida del éxito de la labor de facilitación. Por ejemplo, al mismo tiempo que reconocemos y defendemos el derecho de cada persona a sentir como individuo, también tenemos que fomentar un sentimiento colectivo de proyecto común, unas expectativas compartidas, una energía colectiva positiva que lleve a la idea de un objetivo común, o a su creación. Esto no quiere decir que se nieguen las expectativas o deseos individuales, sino que hay que buscarlas en la construcción de un todo común.

Estas consideraciones adquieren especial relevancia cuando se introducen en el taller ejercicios como los de "rompehielos" para desinhibir a las personas; "expectativas", para que los participantes expresen por orden de prioridad sus expectativas respecto al taller, con lo cual queda configurado el contenido del mismo; "condiciones de trabajo", para determinar los principios, normas, y reglas del taller que garantizarán que podemos trabajar juntos para alcanzar nuestras expectativas; y "calendario", que permite al grupo definir su propio grado de compromiso y establecer el grado de energía que se asignará a cada día del taller. En cada uno de estos procesos el sentimiento de pertenencia al grupo sale reforzado.

Además de esto, la regulación de las sesiones puede correr a cargo de los participantes a través de una serie de comisiones nombradas por el propio grupo. Así, se puede crear desde una "comisión de disciplina y puntualidad", que garantice que las sesiones comienzan y terminan a su tiempo, hasta una "comisión animado-

ra", que proponga ideas para iniciar las sesiones de modo dinámico, y ejercicios activos para momentos en que decaiga el nivel de energía.

La evaluación por parte de los participantes resulta también fundamental. Debe realizarse diariamente, con el fin de encauzar las energías positivas y negativas, y proporcionar vías constructivas y colectivas para mejorar el contenido del taller y el proceso cuando aún se está a tiempo de ello. Si se deja la evaluación para el punto intermedio o el final de un taller, se corre el peligro de convertirla en la autopsia de un proceso ya muerto o muy debilitado, cuando en realidad puede ser un medio muy eficaz para renovar energías, mejorar el bienestar y el sentido de control y pertenencia al grupo. Además, demorarla demasiado da lugar a que se acumulen sentimientos de frustración, destructivos o subversivos, que se manifiestan mediante la apatía, la desconexión, el aburrimiento, la resistencia e incluso la rebeldía. La evaluación diaria implica también una menor necesidad de la labor "de pasillo" o "entre bambalinas", que produce desorientación y supone un derroche de energías.

De nuevo, si queremos tratar de forma seria los temas de la capacitación, del fomento de la responsabilidad y de la autogestión en el grupo, tendremos que crear una serie de vías reales para el análisis colectivo y reservar para ellas el tiempo necesario. Estas vías son precisamente las que generan el tipo de cambios que se espera que el taller contribuya a desencadenar. Esto implica ciertamente que el taller ha de ser participativo y poseer sus estructuras y órganos, así como albergar posibilidades de expresión y libertad, presentar un equilibrio entre lo individual y lo colectivo, etcétera. Pero también implica que los facilitadores han de garantizar que el equilibrio entre el proceso y el contenido sea el adecuado; por ejemplo, tienen que impedir que el grupo pierda el tiempo en interminables discusiones sobre el proceso, mientras sólo avanza tímidamente sobre el contenido, o que se hable mucho sobre el contenido, pero sin tener en cuenta la riqueza y múltiples perspectivas del mismo. El proceso (la forma en que abordamos una cuestión) y el contenido (la cuestión en sí misma) no siempre se encuentran en una relación de claro equilibrio o proporción, pero siempre van ligados el uno al otro. Hay que dar tiempo para que se desarrollen perspectivas y, aunque la espontaneidad tiene su importancia, también lo tienen la continuidad y el mantenimiento de un ritmo saludable.

El poder de las preguntas

En la labor de facilitación, una buena pregunta vale más que mil imágenes. Las buenas preguntas son como una llave que abre los espíritus, el corazón y las mentes de las personas, organizaciones y grupos. Permiten destruir inhibiciones, superar represiones, abrir ventanas, puertas, y mundos nuevos. La buena facilitación es básicamente la capacidad de hacer preguntas que desafíen al grupo, que espoleen su imaginación y abran nuevas perspectivas. Las buenas preguntas apelan a un conjunto de factores fundamentales del grupo: sus valores básicos, su sentido de la curiosidad o del descubrimiento, sus preocupaciones latentes, su búsqueda, y sus cuestiones o problemas principales. Las buenas preguntas elevan a las personas a nuevos niveles desde los cuales pueden contemplarse a sí mismos y a sus actuaciones desde una perspectiva desconocida, que les permite discernir mejor el lugar que ocupan en un tema o problema, descubrir a dónde quieren llegar y determinar cómo hacerlo.

Un ejemplo de buena pregunta es la siguiente: "¿Qué preguntas nos planteamos o queremos plantearnos en relación con... el tema del taller?" Lo importante es generar un debate fructífero en el que se pongan de manifiesto cuáles son las preocupaciones, los problemas y cuestiones relacionados con el tema del taller. Con ello podemos deducir "dónde está la gente" y qué están pensando, cuáles son sus códigos y sus frases clave, qué aspectos tienen mayor valor para ellos, a dónde quieren llegar, etcétera.

Hacer preguntas interrelacionadas puede contribuir a que el grupo comience a establecer una base común de debate. Por ejemplo: "¿Dónde queremos estar dentro de... un año, cinco años, diez años, una generación?" y "Si hemos sido eficaces en nuestra labor, ¿qué cosas deberíamos ver que ocurren en ese momento?"

Las preguntas de base pueden aclarar ideas y permiten profundizar en el análisis. Por ejemplo, "¿Sobre qué valores y principios éticos se basa nuestro trabajo?" y "¿Cuáles son las fuerzas positivas y negativas, tanto internas como externas, que afectan a nuestra capacidad para ir desde el punto en el que nos encontramos hasta el lugar al que queremos llegar?" Estas preguntas dan lugar a debates cuyos resultados pueden servir de

Taller 61, La Haya
Foto: Angela Ernst

punto de referencia a lo largo de todo el taller y, a medida que se profundice en los temas, pueden ser retomados para enriquecer las ideas y análisis iniciales.

Por lo tanto, es evidente que las buenas preguntas favorecen la capacitación, siempre que las respuestas provengan del propio grupo. Por el contrario, dar respuestas y enseñar a modo de monólogo puede provocar sumisión y dependencia, y también reprimir la creatividad y el deseo de búsqueda. Por ello, los facilitadores no pretenden ofrecer series de preguntas, respuestas o recetas, o un conjunto establecido de instrucciones. Cada escenario, cada grupo, cada momento tiene sus preguntas latentes, sus corrientes, energías, preocupaciones, ansiedades, esperanzas, negatividad y positividad. Algunas son más fáciles de encontrar que otras, pero los facilitadores tienen que saber cómo buscarlas y conectarlas, y cómo crear conexiones dentro del grupo.

Lo deseable es que el grupo potencie su propia capacidad de hacerse preguntas a sí mismos y de autocontrolar el proceso de descubrimiento y de aprendizaje colectivo. Fomentar todo esto es necesario para garantizar que el proceso se va centrando en el grupo, y que el facilitador no está "en un escenario", que no se erige en centro de atención. Todo ello hace también más probable que exista una buena comunicación con el grupo y un intercambio vivo y fluido. Es cierto que se deben asumir funciones de liderazgo cuando sea necesario, pero nunca a costa del propio desarrollo y capacidades del grupo.

Mantener el espíritu participativo

Este no es el lugar apropiado para revisar los mecanismos de uso generalizado, de carácter casi mecánico, necesarios para mantener los talleres en orden. Pero utilizados de modo adecuado, algunos de ellos pueden reforzar el compromiso real y contribuir a activar de modo natural todos los recursos individuales y colectivos. Uno de ellos permite a las personas no perder nunca de vista el contenido de las diferentes sesiones mediante la utilización de carteles en los que se refleja la evolución del taller. Otro mecanismo ayuda a las personas a mantener la perspectiva gene-

ral del taller y a comprender cómo una actividad y un día enlazan con otros y actúan de base para lo que prosigue. Un ejemplo de cartel sería:

	Martes	Miércoles	Jueves
Proceso			
Contenido			
Resultados			

Existen muchas posibilidades de variación. Pero lo importante es que los participantes puedan orientarse dentro del taller, de modo que sepan en todo momento dónde están, de dónde han venido y a dónde se dirigen. También deben saber por qué hacen lo que hacen, cómo ello enlaza con lo que se ha hecho previamente, qué les aporta y hacia dónde les conduce.

Un tercer mecanismo consiste en utilizar un cartel denominado "Temas pendientes", que se coloca en un lugar accesible, y sobre el cual anotamos asuntos que aún deban ser tratados. Se pueden ir añadiendo ideas a la lista sobre la marcha. Los temas apuntados se abordan en un momento oportuno, o bien se puede planificar exactamente cómo y cuándo tratar cada uno de ellos. Esto contribuye a reforzar la idea de que en el taller se debaten temas que realmente quieren tratar los participantes.

Un cuarto mecanismo consiste en iniciar la sesión con la pregunta: "¿Qué queremos conseguir en esta sesión?" y asegurarnos de que todos y todas están de acuerdo en el tiempo que se va a dedicar a cada tema. Esto contribuye a mantener el dinamismo y la participación en los procesos, y confiere ritmo a las sesiones. Por otra parte es una forma de reforzar la autoregulación del grupo, al tiempo que permite al facilitador decidir el ritmo idóneo.

Facilitar el progreso en el contenido y en el proceso

Al mismo tiempo que aplicamos estos mecanismos y herramientas, también podemos descubrir los múltiples papeles que jugamos para asegurarnos que ayudamos al grupo a avanzar sobre el contenido y el proceso con un espíritu participativo. Este es un buen momento para aclarar una concepción errónea muy generalizada sobre el proceso y el contenido. En realidad no se trata de dos dualidades o polos opuestos. Ambos están interrelacionados de una forma muy real. Cuando un grupo no puede ponerse de acuerdo sobre el proceso, probablemente este hecho refleje un desacuerdo más profundo sobre el contenido. Un buen proceso va unido a un buen contenido y la tarea del facilitador consiste en avanzar en ambos simultáneamente. El cartel de la página anterior da una idea de cómo el facilitador puede lograr esta meta.

Un hilo conductor entre las diferentes sesiones

Al finalizar cada sesión, suele ser muy útil extraer unas conclusiones, o al menos realizar una síntesis o resumen de la sesión que se acaba de celebrar. Algunos facilitadores asumen ellos mismos este tipo de tareas, o simplemente leen los puntos principales en el bloc de la pizarra caballete, y piensan que con ello ya han sintetizado. Es mucho mejor preguntar primero al grupo: "¿Qué estamos aprendiendo?" o "¿Cuáles han sido las ideas y conclusiones principales?" o "¿Qué es lo que ha resultado más útil e interesante, y por qué?" o "¿Cómo está funcionando nuestro trabajo colectivo?" o "¿Cómo está contribuyendo el proceso a nuestros objetivos?" o "¿Cómo fue nuestra participación?" o "¿Qué preguntas se plantean para la próxima sesión?"

Este tipo de preguntas dan a todos una idea del punto en que se encuentra el taller, y también ofrece a los facilitadores información fundamental para el trabajo posterior, imprescindible para preparar la siguiente sesión. En este trabajo posterior, partimos de todo lo que hemos aprendido del grupo. Hemos visto al grupo en acción, escuchado sus evaluaciones, y tenemos una concepción de dónde está y a dónde quiere llegar. Ahora es el momento de revisar el trabajo del día, examinar todo lo elaborado en los blocs de las pizarras por los grupos y el pleno, y empezar a identificar cuáles son los temas que están emergiendo y cuáles se encuentran justo por debajo de la superficie. Tenemos que empezar a identificar patrones comunes de ideas y temas que el grupo está viendo e intuyendo. Tenemos que comprobar hasta qué punto el programa del taller es pertinente y responde a las expectativas del grupo, a medida que madura y evoluciona como tal. Las expectativas pueden madurar y evolucionar, por lo tanto a medida que el grupo avanza (o no), el diseño del taller debe avanzar con él, y conducirlo hacia donde se quiere llegar. Ninguno de estos dos puntos es estático e inamovible.

En definitiva, estamos reconociendo que el grupo está vivo y que va adquiriendo una vida propia independiente. Estamos estableciendo una conexión viva con él, y estamos asegurándonos que el diseño del taller es dinámico y sensible a la evolución del grupo: no podemos limitarnos sólo a planificar mecánicamente las actividades del día siguiente. Para conseguir todo esto y reforzar aún más la naturaleza participativa del taller, podemos crear un grupo de referencia o una comisión de planificación y evaluación -sin suprimir las evaluaciones diarias-, y los miembros pueden rotar de modo que se comparta la responsabilidad y se cree un sentimiento de fuerte compromiso.

Sólo así es posible garantizar la continuidad del taller. Una vez más, contamos con técnicas diversas que permiten identificar los enlaces, los asuntos emergentes, los temas más destacados de cada día. Por ejemplo, podemos preguntar: "¿Qué es lo que más recordamos del día de ayer, qué es lo que nos resultó más útil?" "¿Cuáles son las principales lecciones aprendidas?" A continuación, es conveniente volver a la matriz del taller (proceso, contenido, resultados) para comprobar lo que hemos hecho, y a dónde pretendemos llegar en la sesión que va a iniciarse. También resulta útil para el grupo hacerse preguntas del tipo: "¿Es ahí a dónde queremos llegar?" y "¿Nos llevará ahí nuestro proceso?" o "¿Nos estamos planteando las preguntas adecuadas hoy?"

Otra equivocación, muy generalizada, es la de dejar para el final del taller la sesión dedicada a los "planes de actuación y próximos pasos", esto es, la sesión dedicada a acordar la adquisición de compromisos: quién hará qué y cuándo. En teoría parece una idea acertada y lógica: se trata del momento por el cual todos hemos estado trabajando, y que nos permite sintetizar todo lo realizado en los días anteriores, y priorizar acciones futuras. Pero si lo dejamos para tan tarde, la gente estará cansada, estará pensando en volver a sus casas, o quizás ya se hayan marchado o estén distraídos por la logística de la partida. En definitiva, justo en el momento en que más necesitamos estar concentrados para abordar el tema con seriedad y compromiso, algunas personas ya han desconectado.

Para evitar este problema contamos con varios mecanismos. El primero es dejar claro desde el principio del taller y a lo largo del mismo que es muy importante la plena participación hasta el final, porque ese

Perú: Madre explicando el dibujo realizado en grupo
Foto: SUMBI

será el momento en que se tomen decisiones y se adquieran compromisos. Otro consiste en ir extrayendo la mayor parte posible de las conclusiones e ir acordando todos los compromisos posibles a medida que transcurre el taller. Así, además de la lista de "Temas pendientes", conviene llevar también una lista de "Conclusiones y próximos pasos" en un bloc de la pizarra que se va elaborando durante el tiempo que estemos juntos. Una tercera posibilidad es ayudar al grupo a permanecer atento y concentrado hasta el final mediante la realización de pausas en las que los miembros puedan relacionarse, renovar energías, salir del lugar de celebración del taller, relajarse, cargar baterías y refrescarse. Es fundamental darse cuenta de que cada grupo tiene sus propios hábitos de trabajo, su vigor, su nivel de energía: algunos pueden trabajar dos semanas sin pausa, pero otros caen exhaustos a los dos días. Un cuarto mecanismo consiste en extraer las conclusiones y decidir los próximos pasos en la mañana del último día, cuando la gente todavía está fresca. Si esto no es posible, al menos ese último día no debe

Perú: *Utilizando la analogía del río*
Foto: Carmen Vasquez de Velasco

estar sobrecargado de actividad, para evitar que la gente se sienta perdida y frustrada.

Las actividades recopilatorias más usuales abordan entre otras cosas cómo tratar los temas pendientes, y también implican una evaluación del contenido y del proceso, con sugerencias y comentarios. Pero hay un ejercicio que resulta especialmente útil para comprobar hasta qué punto se han logrado establecer relaciones y se ha conseguido descubrir los recursos que ofrecen el resto de participantes. Se trata del "Bazar o Ejercicio del día de mercado", en el que cada persona o equipo de trabajo anota en un trozo de papel todo aquello que necesita para trabajar mejor en el futuro y poder llevar a la práctica lo que han aprendido en el taller. También anotan lo que pueden ofrecer a otros participantes o grupos. A continuación se colocan estas "Demandas" y "Ofertas" en un mural y se da tiempo para que cada uno pueda realizar los contactos y acuerdos pertinentes.

Justo al final, y sobre todo si la gente ha establecido contactos y ganado nuevas amistades, es importante poner de relieve y ensalzar dichos lazos, y dar la oportunidad a que la gente exprese públicamente su aprecio, y se despida. Hemos hecho todo lo que hemos podido para crear un sentimiento de comunidad y compromiso recíproco, y ahora no vamos a olvidarlo. Un ejercicio útil en este sentido es que todos se peguen con cinta adhesiva una hoja de papel en blanco en la espalda. Luego todos dan vueltas por la sala y escriben comentarios y mensajes en las hojas de los demás. La actividad se convierte en una especie de regalo o álbum de recuerdos del taller.

Conclusiones

La facilitación es una forma de vivir y de relacionarse. Se trata de respetar más, de reconocer y apreciar la legitimidad y el valor propio y el de los demás en el seno de la diversidad. Se trata de creer en nosotros mismos y de manifestarlo, y lo mismo respecto a los demás, en nuestra lucha por un mañana mejor. Se trata de aportarnos rayos de luz y calor unos a otros, y en nuestras relaciones. Se trata de construir relaciones basadas en la verdad y en la igualdad, que nos sirvan para acompañarnos unos a otros a lo largo de la vida. Las ideas contenidas en este artículo no son sino fruto de la experiencia y del debate, y el lector no puede hacer nada mejor que intentar ir más allá de las mismas.

Como dijo Matsuo Bashoo (1644-1694) en un haiku:

> *No sigas los pasos de tus antepasados:*
> *busca lo mismo que ellos buscaban.*

Años de experiencia

El ejercicio denominado "Años de experiencia" constituye una técnica rápida y sencilla para incrementar el sentimiento de autoestima y confianza en sí mismo. El grupo permanece de pie en un círculo y con el papel del bloc de la pizarra se confecciona una bola, liada con cinta adhesiva, y comienza a lanzarse la bola de unos a otros, cada vez a una persona diferente. Cuando una persona recibe la bola, dice cuántos años de experiencia laboral posee. El facilitador va anotando los números en el bloc de la pizarra, y va sumándolos. Al final del ejercicio, el grupo puede comprobar la cantidad de experiencia y conocimientos que acumula colectivamente. Es muy estimulante descubrir por ejemplo que el grupo posee 645 años de experiencia. ¿Qué hacemos, buscamos a un experto que tenga más experiencia? ¿O aprendemos a sacar partido de esos 645 años de experiencia y conocimientos que tiene el grupo?

Para hacer avanzar el contenido, el facilitador debe garantizar que	Para hacer avanzar el proceso, el facilitador debe garantizar que
- se abordan los aspectos relevantes de las cuestiones; - se está profundizando lo suficiente; - se abarcan todos los temas pertinentes; - sabemos quién tiene información o conocimientos sobre el tema y tiene tiempo para compartirlos; - ayudamos a las personas con recursos o "expertos" a adaptarse al grupo, si están perdiendo gente; - las preguntas que planteamos generan entusiasmo, creatividad y abordan los temas que quiere tratar el grupo; - se generan datos e información, se analizan, sintetizan e integran, y todo esto constituye la base de la toma de decisiones; - existe una evaluación y una planificación de los próximos pasos.	- todos participan y contribuyen, y se sienten cómodos al hacerlo; - ninguna persona o grupo domina; - todos sienten que han sido escuchados y respetados; - la gente sabe dónde está dentro del programa del día y de la semana ... buscan enlaces y significados; - las preguntas que planteamos generan entusiasmo, creatividad y abordan los temas que el grupo quiere tratar; - desarrollamos un sentimiento compartido de responsabilidad con respecto al contenido, proceso y resultados... en definitiva, una coresponsabilidad de la gestión; - anticipamos los problemas y cuestiones que pueden surgir, diagnosticamos las causas de las dificultades cuando se producen, y movilizamos las fuentes de respaldo y análisis para ayudar a planificar los pasos siguientes.

As oficinas: um espaço para a mudança individual e colectiva

A celebração de oficinas tem a ver com o desejo de mudanças, com a vontade de evolucionar para um estado diferente daquele em que nos encontramos, de desafios e objectivos, como também, de compromissos e responsabilidades.

Porém as oficinas também envolvem trabalhos com grupos compostos por indivíduos, que em ocasiões tem objectivos comuns porém com diferentes energias, experiências, expectativas, medos, temores, esperanças. Um grupo que adquire uma complexidade muito maior do que a soma de suas partes no momento em que estas energias, experiências, etc., começam a interagir entre si.

O trabalho de facilitador, sem cair no modelo tradicional de que é quem deve dirigir, dar instruções, mostrar, etc., é o de potenciar e capacitar o grupo para que saiba qual é a sua origem, em que ponto se encontra e até onde quer chegar. E também para que tome as suas próprias decisões. Tom Lent, com a sua experiência de 30 anos como facilitador, oferece-nos neste artigo, todo o tipo de conselhos para a boa facilitação das oficinas participativas.

34 BEST COPY AVAILABLE

Trinidad y Tobago: *Mi opinión sobre las cosas*
Foto: Servol

Vuelve a mirar

Documentación y comunicación a través de los medios audiovisuales

Angela Ernst
Departamento de Documentación y Comunicación

Uno de los objetivos de la Iniciativa sobre Efectividad (EI) es definir un conjunto de herramientas útiles para el enfoque participativo de perspectivas múltiples, que pueda contribuir a aportar información valiosa sobre todo aquello que hace que un programa sea efectivo. El taller de la EI celebrado en Oporto tuvo como objetivo explorar y compartir técnicas para la recopilación y gestión de datos. Una de las actividades consistió en estudiar la posibilidad de encontrar métodos alternativos y creativos para la recopilación de los mismos. Entre ellos se encuentra la recopilación de información no escrita, es decir, materiales sonoros, gráficos y audiovisuales. Todos ellos pueden aportar una gran cantidad de información, imposible de transmitir por escrito, por diversas razones. Pero nos enfrentamos a un reto: el de averiguar y comprender qué es lo que las imágenes contienen y transmiten. En el presente artículo se exponen en primer lugar algunos de los principios básicos que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar con materiales sonoros, gráficos o audiovisuales, y a continuación se presentan experiencias procedentes de la EI que demuestran algunas implicaciones importantes de este tipo de materiales para el ámbito del desarrollo.

Algunos principios básicos

La utilización de materiales sonoros, gráficos y audiovisuales es una manera estupenda de comunicarse con otras personas. Las fotografías, vídeos, las representaciones teatrales, la narración de cuentos y otros recursos similares, permiten a las personas registrar sus propios conocimientos y representarse a sí mismos en relación con temas que son cruciales para ellos: ya sea realizando sus propios dibujos, vídeos, gráficos, etcétera, o grabando sus presentaciones. De este modo también se pueden conservar tradiciones tan apreciadas como la narración de cuentos y las canciones populares; algo que nunca lograríamos conseguir solamente a través de la escritura.

Además, los materiales sonoros, gráficos y audiovisuales no se limitan a ser una forma más de documentar los acontecimientos, ni tampoco constituyen un mero ornamento para los documentos escritos. En términos visuales, por ejemplo, el viejo dicho de "una imagen vale más que mil palabras" sigue vigente; sólo hay que pensar en la imagen del estudiante que está de pie delante de un tanque en la plaza de Tian'anmen en China. Una fotografía como ésta transmite con gran fuerza una historia, traslada emociones y las graba para siempre en nuestras mentes y corazones.

En nuestra búsqueda de formas de aprendizaje participativas, la utilización de materiales sonoros, gráficos y audiovisuales puede representar una oportunidad para aquellos que apenas son escuchados (niños, personas analfabetas y personas vulnerables). Además, puede incrementar la información que ya tenemos, e incluso a veces modificarla, creando un enfoque de múltiples perspectivas sobre los temas que nos proponemos investigar. Si éste es nuestro punto de partida, debemos tener en cuenta las dos fases implicadas en el uso de este tipo de materiales:

1. Recopilar datos e información, usar fotografías, dibujos y canciones, y hablar sobre ellos para averiguar qué es lo que interesa a la gente.

2. Compartir los datos y la información.

En ambos casos, las personas que trabajan en desarrollo pueden tener que realizar labores de facilitación y, si es así, asumen una responsabilidad enorme. No es sólo cuestión de, por ejemplo, tomar una cámara y empezar a "rodar". La claridad de metas y objetivos es esencial y, en términos de desarrollo, esto implica muchas veces efectuar todos los procesos necesarios con una herramienta basada en la comunidad. Así, la propia comunidad está en condiciones de participar en decisiones clave relacionadas con las metas y los objetivos, y con los métodos y medios, utilizando su propio conocimiento y el de sus destinatarios. Al hacerlo, las personas que trabajan en desarrollo pueden descubrir que ellos mismos están aprendiendo mucho. Además, pueden ver cómo facilitan procesos de seguimiento, y pueden identificar funciones importantes asegurándose de que los que han participado no se queden solos frente a los mecanismos, una vez que ha concluido la planificación, la entrevista y el diálogo sobre las fotografías. Entre dichas funciones se pueden incluir, por ejemplo, la de informar a los interesados sobre cómo están siendo utilizados los datos que han aportado. Por último, la capacitación que puede ser necesaria para la comunidad contribuye a garantizar la continuidad y el sentimiento de pertenecer a un colectivo.

La documentación y la comunicación implican seleccionar y omitir. Lo importante es tener claro qué son esas famosas "mil palabras", y quién las está diciendo y por qué: es fundamental presentar la intención del mensaje. Pero esto sólo es el principio. Además, es necesario ser conscientes del efecto que producen los estímulos sonoros, gráficos y audiovisuales en el público destinatario. Ser conscientes de ello implica conocer a nuestros destinatarios. Por ejemplo: ¿comparten las mismas percepciones y modos de ver que los comunicadores? ¿Cómo interpretan lo que se les presenta? Cuando ven la imagen de un niño, ¿sólo ven una imagen pintoresca o ven el drama que hay detrás?

Un clásico ejemplo de fallo en la comunicación es el que se suele citar en relación con los esfuerzos realizados por erradicar el problema de la malaria en África cuando se intentó concienciar a los ciudadanos de los peligros de los mosquitos. Se colocaron grandes carteles con la imagen enormemente ampliada de un mosquito. Para gran sorpresa y consternación de los responsables de la campaña, el proyecto fracasó estrepitosamente. Cuando se preguntó a las personas que vivían en las comunidades destinatarias, contestaron que allí no había peligro, ya que los mosquitos de la zona no eran tan grandes como los de los carteles.

Foto-relato 1

Alternativas para la recopilación cualitativa de datos e información: experiencias de la Iniciativa sobre Efectividad

En el taller de la EI de Oporto se efectuó una actividad basada en la idea de que las imágenes pueden narrar historias. Los participantes formaron grupos, y cada grupo seleccionó una serie de imágenes procedentes de proyectos de todo el mundo. A continuación las ordenaron para formar una historia sin palabras. El resto de grupos observó las imágenes seleccionadas y después "leyó" la historia.

Ocurrieron una serie de cosas muy interesantes. Los grupos eligieron las fotografías al azar, sin preocuparse del país o región de procedencia. Las seleccionaron por los mensajes que contenían y no les importó mezclar escenas de niños y padres o cuidadoras de diferentes países. Organizaron las imágenes de modo diverso, unas veces en forma de círculo y otras veces

Foto-relato 2

de modo lineal. En general, el modo en que se elegían las fotografías y el modo de narrar la historia era diferente en cada grupo. Y sin embargo, todos ellos pudieron leer las historias creadas por los otros grupos y a veces incluso podían leer más de una historia en las imágenes. Pero de algún modo, la historia que pretendía transmitir el grupo siempre se entendía.

Se reproducen dos de estas historias con imágenes, para que el lector del presente artículo intente "leerlas". Al final del artículo se incluye la descripción de la historia que querían contar los participantes.

¿Qué se ha demostrado con este ejercicio? En efecto, se ha demostrado que las imágenes pueden contar una historia. Pero, ¿todos los participantes entendieron la misma historia porque todos pensaban del mismo modo, todos trabajaban en el mismo campo y todos eran adultos? ¿Una persona ajena al campo vería las mismas cosas en las fotografías? ¿Y qué vería

India: *Filmando un vídeo*

un niño? Las respuestas a estas preguntas no están claras, y se podría argumentar que puede resultar peligroso utilizar imágenes para transmitir un mensaje... pero lo mismo puede decirse de las palabras.

¿Percepción selectiva?

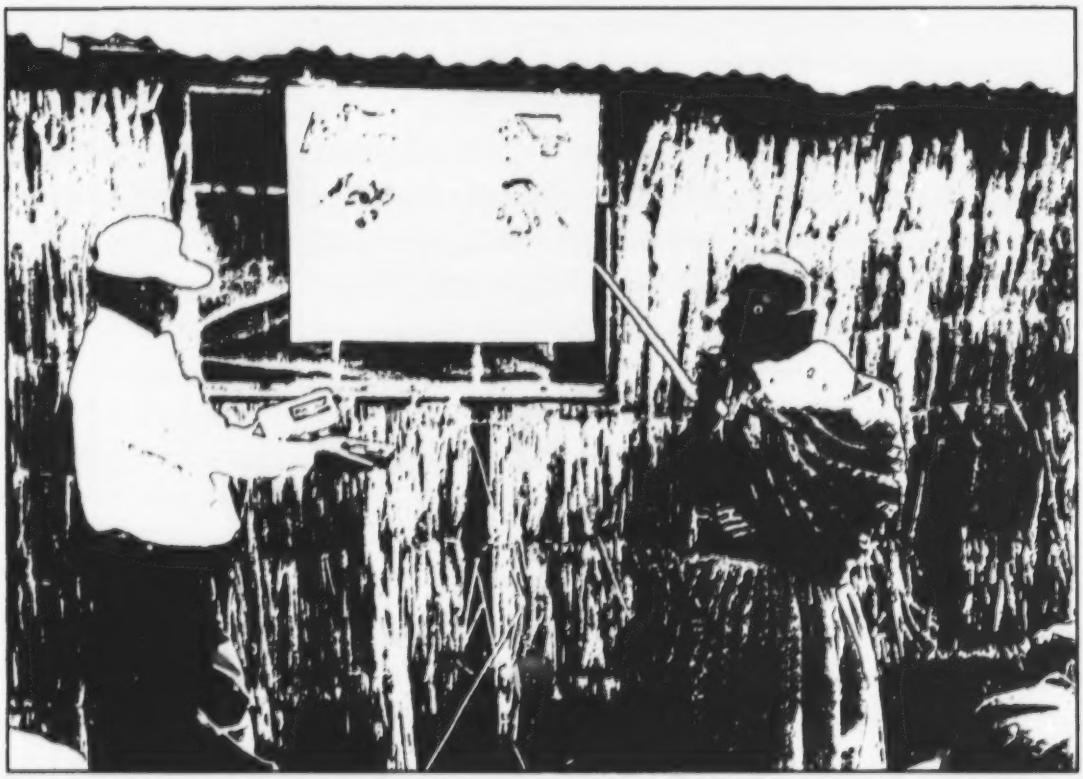
Las imágenes se pueden utilizar con gran efectividad como una forma de iniciar una conversación, y, sin pretenderlo, pueden propiciar nuevos y valiosos descubrimientos. Esto queda claro en el ejemplo siguiente. En un debate suscitado en el taller, uno de los participantes mostró una fotografía procedente de una revista, en la que unos niños jugaban en un columpio y parecían muy felices. Cuando este participante le preguntó a una niña de la comunidad en la que trabaja lo que veía en la imagen, ella contestó que los niños estaban jugando mientras su madre estaba siendo enterrada...

En este caso, un tema bastante neutral incitó a la niña a revelar sus propias experiencias y sentimientos, y a hablar sobre ellos. La imagen abrió la posibilidad de explorar lo que la muerte significa para ella, cuál es la situación real de su vida, cuáles son los valores compartidos en su entorno en relación con la muerte, cuál es su relación con su madre, etcétera. Es muy probable que hubiera dado una respuesta muy similar si se le hubiera mostrado la fotografía de un árbol. Los niños siempre encuentran el modo de adaptar la imagen al tema del cual quieren hablar, debido a la percepción selectiva. Básicamente, la imagen se convierte en una herramienta que permite recopilar información que de otro modo no hubiera aflorado, brindando de este modo una oportunidad para la interacción.

Experiencias de la EI en relación con la utilización y creación de materiales sonoros, gráficos y audiovisuales

En Perú, el proyecto Wawa Wasi ("casa de niños" en quechua) ha estado trabajando con materiales visuales con el fin de averiguar lo que piensan los niños acerca de su Wawa Wasi, de sus padres, de los animadores, etcétera. Por ejemplo, a los profesores y animadores se les pide que clasifiquen una serie de imágenes en diferentes categorías (calidad del cuidado, educación y bienestar infantil, etcétera) y que mencionen los aspectos positivos y negativos de todas ellas en relación con el niño o con el programa. De este modo, resulta fácil identificar lo que los profesores y cuidadores consideran como aspectos positivos y negativos de la educación infantil, y se puede contemplar el programa a través de sus ojos. En ocasiones, algunas cosas que alguien desde fuera consideraría como desventajas, en realidad para ellos son positivas, y a la inversa.

En el programa Monte Pinatubo de Filipinas, los Aetas, un pueblo analfabeto, hacen retratos de sí mismos y dibujan mapas del entorno en el que viven. Después se les pide que hablen de ellos, lo que les da un sentimiento de posesión. Las fotografías y los vídeos también forman parte del programa, y se utili-



Perú: *Explicando el dibujo hecho por su grupo*

zan como herramientas complementarias para estos entusiastas contadores de historias. Por su parte, los niños -tanto los más mayores como los más pequeños- siempre están ansiosos por contemplarse a sí mismos en las fotos y en los vídeos, y por contar con quién estaban y lo que estaban haciendo en ese momento. El comprobar que tanto ellos como sus experiencias vitales tienen valor y son lo suficientemente importantes como para ser grabadas, les ayuda a crear sentimientos positivos sobre sí mismos y sobre las personas más cercanas.

En India, el programa SEWA trata de capacitar a las mujeres, y el uso del vídeo es el medio ideal para documentar y comunicar sus realidades, y cualquier otra cosa que consideren importante. Y ciertamente son muy competentes en esta tarea. El hecho de que la mayor parte de estas mujeres sean analfabetas puede considerarse como el motor que les ha impulsado a buscar formas creativas alternativas para transmitir sus pensamientos. Ahora se están explorando nuevos modos de utilizar este medio, por ejemplo, en el programa de Desarrollo Infantil Temprano.

Esperemos que el taller de la EI celebrado en Oporto haya sembrado el deseo de generalizar el uso de materiales sonoros, gráficos y audiovisuales en los programas de Desarrollo Infantil Temprano, y de aplicar métodos creativos para recopilar información sobre todo aquello que hace que un programa funcione. Se toman muchas fotografías y se ruedan muchos vídeos, pero muchos de ellos nunca se vuelven a mirar. Y sin embargo, si la gente acudiera a los archivos y los examinara, se encontraría con una increíble cantidad de información valiosa.

Para finalizar, una última idea: es evidente que una imagen vale más que mil palabras... ¡sólo hay que comprobar la cantidad de palabras que he tenido que emplear para poder decir algo sobre las imágenes!

Explicaciones de las imágenes-historias

1) Los elementos que contribuyen positivamente al desarrollo infantil temprano (compromiso de los padres, nutrición, salud, educación, desarrollo de programas e investigación) se colocan dentro de un círculo, alrededor de un niño con expresión feliz. Los elementos que amenazan el desarrollo del niño (desnutrición, trabajo infantil, abandono, pobreza) se colocan fuera del círculo.
2) Esta es una historia secuencial que se inicia con una situación (negativa), seguida de una evaluación del problema y un debate, una reunión con la comunidad, una planificación, la implementación del plan y una situación positiva.

Bibliografía recomendada

Su Braden: *Video for development; a case study from Vietnam.*
Su Braden: *Committing photography.*
J. Collier Jr: *Visual anthropology: Photography as a research tool.*
J. Prosser (Ed.): *Image Based Research: A source book for qualitative researchers.*
Jackie Shaw and Clive Robertson: *Participatory video: a practical guide to using video creatively in group development work.*
Media Network: *In her own image: films and videos empowering women for the future.*
Teaching Aids at Low Cost: *Teaching and learning with visual aids.*
Barbara Rosenstein: *The use of video for program evaluation.*
Indi Rana: *Developing a pictorial language: an experience of field testing in rural Orissa; a guide for communicators.*

Si desea obtener información más detallada sobre estas publicaciones, le rogamos que se dirija a la Fundación.

Volte a olhar
Documentação e comunicação através dos meios audiovisuais

A oficina da Iniciativa sobre Efectividade (EI) celebrada no Porto teve como objectivo explorar e compartir técnicas para a recopilação e gestão de dados. Uma das actividades consistiu em estudar a possibilidade de encontrar métodos alternativos e criativos para a recopilação dos mesmos. Por exemplo, a recopilação de informação não escrita: materiais sonoros, gráficos e audiovisuais. Todos eles podem aportar uma grande quantidade de informação impossível de transmitir por escrito, por diversos motivos. O objectivo então, consiste em averiguar e compreender o que é que as imagens contém e transmitem.

Na procura de formas de aprendizagem participativas, a utilização de materiais sonoros, gráficos e audiovisuais pode representar uma oportunidade para aqueles que apenas são ouvidos. Nalguns casos, também pode incrementar a informação que já temos e inclusive pode modificá-la.
No presente artigo se apresentam experiências procedentes da EI que demonstram algumas implicações importantes deste tipo de materiais para o âmbito do desenvolvimento.

BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

Bernard van Leer Foundation

Es una fundación privada con sede en Holanda, que trabaja a nivel internacional, concentrando sus recursos en el desarrollo de la primera infancia.

Los ingresos de la Fundación se derivan del legado de Bernard van Leer (1883- 1958), un industrial y filántropo holandés que, en 1919 creó una empresa de envases industriales y de consumo, que posteriormente pasaría a ser la Real Industria de Envases van Leer. Actualmente *Huhtamaki Van Leer*, es una sociedad anónima que opera a lo largo de 55 paises de todo el mundo.

A lo largo de su vida, Bernard van Leer apoyó una amplia variedad de causas humanitarias. En 1949, creó *Bernard van Leer Foundation*, con el fin de canalizar los beneficios de su fortuna hacia obras benéficas. Cuando Bernard van Leer murió en 1958, la Fundación pasó a ser la principal beneficiaria de todo el capital social de la entonces empresa privada, Van Leer, y otros activos.

Bajo el liderazgo de su hijo, Oscar van Leer (1915- 1996), la Fundación centró su trabajo en incrementar las oportunidades de los niños que crecen en circunstancias económicas y socialmente desaventajadas, para así favorecer su potencial innato.

Para lograr este objetivo, la Fundación ha optado por centrar su labor en la atención a niños de cero a siete años de edad. Distintas investigaciones han demostrado que, intervenciones en la etapa inicial de la niñez, son mucho más efectivas por ofrecer beneficios más duraderos, tanto para los propios niños, como para la sociedad.

La Fundación lleva a cabo su objetivo mediante dos estrategias relacionadas entre sí:

1. Un programa internacional de apoyos a proyectos, en determinados paises, dirigido a motivar y desarrollar enfoques sobre atención y desarrollo de la primera infancia, y

2. Compartir los conocimientos y experiencias adquiridas en aquellos proyectos que la Fundación apoya, con el fin de informar, y a la vez, tratar de influir en la práctica diaria y en los procesos de decisión de políticas.

Un folleto descriptivo sobre la Fundación y su política de financiación de proyectos, puede ser solicitado para su envío, al igual que un listado de publicaciones y videos, dirigiéndose al Departamento de Documentación y Comunicación de la Fundación, en la dirección abajo indicada.

BEST COPY AVAILABLE

Bernard van Leer *Foundation*

PO Box 82334, 2508 EH The Hague, The Netherlands tel: +31 (0)70 351 2040 , fax: +31 (0)70 350 2373
email: registry@bvleerf.nl, internet: www.bernardvanleer.org

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

[X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

[ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").